# EDUCACIÓN INTERCULTURAL

## PROPUESTA PARA SOCIEDADES QUECHUA HABLANTES

NÉSTOR GODOFREDO TAIPE CAMPOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
Real, Pontificia y Nacional 1677

Naokim Ediciones

**NÉSTOR TAIPE es antropólogo por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Tiene maestría y doctorado en antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Trabajó en instituciones relacionadas con el desarrollo rural, los derechos humanos, el derecho internacional humanitario y la docencia universitaria en las Escuelas de Post Grado de la UNCP, UPLA, UNMSM y UNSCH.**

**Ha sido miembro del Comité Permanente de Conceptuación de Folklore y de la Sociedad Científica Andina de Folklore. Fue fundador de *Alteritas: Revista de Estudios Socioculturales Andino Amazónicos* y de *San Cristóbal: Revista de la Escuela Profesional de Antropología Social* de la UNSCH.**

**Es docente principal en la Escuela de Antropología en la Facultad de Ciencias Sociales. Fue director de la Dirección del Centro de Capacitación en Investigación e Innovación del Vicerrectorado de Investigación en la UNSCH. Actualmente es miembro del Consejo Consultivo de Investigación de la San Cristóbal de Huamanga.**

# EDUCACIÓN INTERCULTURAL
## PROPUESTA PARA SOCIEDADES QUECHUA HABLANTES

**Néstor Godofredo Taipe Campos**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

Naokim Ediciones

Taipe, N. (2020). *Educación intercultural. Propuesta para sociedades quechua hablantes*. Huancayo: Naokim Ediciones, UNSCH, AESCAA.

Educación intercultural / Educación bilingüe / Quechua hablantes.

| | |
|---|---|
| Título: | *Educación intercultural. Propuesta para sociedades quechua hablantes.* |
| Autor: | Néstor Godofredo Taipe Campos |
| Diseño de carátula: | Néstor Taipe |
| Portada: | Niños de Livitaca (Chumbivilcas, Cusco) y Tinquirccasa (Acobamba, Huancavelica) (Fotografía de Néstor Taipe, 2007). |
| Primera edición digital: | Huancayo, septiembre de 2020. |
| Diagramación y correc.: | Mery Laurente Chahuayo. |
| Edición: | Naokim Ediciones<br>De Abel Montes de Oca<br>Av. Alfonso Ugarte 1138, Hualhuas<br>Huancayo – Perú, móvil 943032435<br>retazosdepapel@hotmail.com |

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú
N° 2020 - 06125:
ISBN: 978-612-47893-9-7

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro sin permiso expreso del autor.

A los niños del Ande.
A Dalia.

# ÍNDICE


AGRADECIMIENTOS 11

PRÓLOGO 13

PRESENTACIÓN 19

INTRODUCCIÓN 21

1. El problema 21
2. El objetivo 22
3. El universo de la investigación 22
   3.1. El territorio y la sociedad 22
   3.2. Reseña histórica de la estructura socioeconómica 26

I. LA EDUCACIÓN ESCOLAR RURAL 35

1. La educación en el contexto hegemónico hacendil 35
2. Implicaciones de la educación oficial como acción política 39
3. El problema lingüístico en la educación rural 43
4. El problema cultural en la educación rural 49

II. EDUCANDOS, MAESTROS Y COMUNIDAD 51

III. PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL 65

1. La educación intercultural 65
2. La educación intercultural debe consolidar la lengua materna del educando y hacer que se desenvuelva con seguridad en la segunda lengua 71
3. La educación intercultural contribuye a la integración con respeto a la pluralidad cultural y lingüística 72
4. Hacia una educación articulada con la realidad comunal 74
5. Construir un proceso educativo que contribuya en la solución de los problemas locales y de aquellos que los trasciendan 77
6. La educación debe enseñar a transformar la naturaleza 82
7. Inducir la autoestima histórica, cultural y lingüística 84
8. La educación debe tener en cuenta y potenciar al conocimiento andino 86
9. La educación debe ser de producción de conocimientos 86
10. La educación debe ser democrática, reflexiva, para la creatividad, dirección y gestión 89
11. Hacia la construcción de relaciones adecuadas entre el maestro y la comunidad 90

BIBLIOGRAFÍA 93

# AGRADECIMIENTOS

Expreso mis agradecimientos a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), desde la cual pude participar y ser seleccionado en un Concurso de Pasantía de Investigación (1995), convocado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), pasantía que fue ejecutada en el marco del "Programa de Reforzamiento de la Enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad Peruana" auspiciada por la Fundación Ford.

A Manuel Mayorga, José Ochatoma, Juan Ansión, Gonzalo Portocarrero, Aldo Panfichi, Eloy Neyra, Oswaldo Torres, Juan José García Miranda, Amparo Orrego y Abilio Vergara, quienes de diversas maneras contribuyeron e influyeron en la construcción del presente.

Al Equipo de Educación de la Asociación de Defensa y Desarrollo de las Comunidades Andinas del Perú (ADECAP): Marcos Colque, Arcángel Campos, Luis Castillón y Alfredo Villanueva, quienes se encargaron de acopiar la información de campo.

# PRÓLOGO

Han pasado veintidós años desde que este texto fuera publicado en su primera edición auspiciada por la Sociedad Científica de Folklore y Etnología y el Centro de Apoyo Rural. Desde entonces, hasta ahora, todo ha cambiado a una velocidad impresionante. Los pueblos han logrado en altos porcentajes que los gobiernos locales o regionales construyan carreteras o trochas carrozables cuyo impacto fue la aceleración de los flujos migratorios. Las carreteras han reforzado la bisagra que une lo rural con las medianas y grandes ciudades, poniendo a la vista nuevos referentes de vida en los ámbitos económicos, sociales, culturales, políticos y simbólicos.

La mayoría de los pueblos rurales tienen centros educativos, aunque la calidad educativa impartida esté cuestionada. Aquellos que tienen mayor población cuentan con centros educativos secundarios e institutos superiores. Algunas capitales de provincia tienen sedes de diferentes universidades e institutos de educación superior. También es cierto que muchos jóvenes salen a la capital de la región o del país en el afán de lograr una carrera técnica o univer-

sitaria. Otros jóvenes emigran a otros países para estudiar, por ejemplo, a Bolivia, Cuba, Chile y México, donde pueden estudiar gastando menos dinero que en la ciudad de Lima. En menor proporción, hay jóvenes que han logrado becas de estudios para realizar la licenciatura en otros países.

No se puede obviar comentar que han aparecido varias universidades que ofrecen carreras "a distancia" o "virtual". Junín, Huancavelica, Ayacucho y Apurímac (igual que la mayoría de los departamentos del país) estuvieron invadidas de estas universidades. Muchas de ellas no han logrado el licenciamiento ante la SUNEDU por no cumplir con las Condiciones Básicas de Calidad (CBC) exigidas por la Ley Universitaria; por tanto, están en proceso de cierre. Varias "sucursales" de ellas fueron clausuradas para garantizar el licenciamiento de sus sedes principales que funcionan en otras ciudades.

Sin embargo, la mayoría de los jóvenes no tienen oportunidades de lograr una carrera. Tampoco acceden a ocupaciones remuneradas. No hay políticas locales de actividades creativas y recreativas a las que puedan acceder. En cambio, están expuestos al alcohol, a las drogas, a la prostitución, a la delincuencia y a la mendicidad. Muchos ven como perspectiva a la selva y a sus actividades ilícitas en alguna parte de la cadena del narcotráfico. Los índices de delincuencia en las ciudades están relacionados con la pobreza económica y esta con los bajos niveles de escolaridad.

Muchas comunidades ya fueron dotadas de electricidad y cuentan con otros servicios básicos. Hay teléfonos públicos y en muchos lugares hay señal de telefonía móvil, tienen acceso a señal de radio, televisión e internet. En estos pueblos, los jóvenes ya no quieren ser como sus padres, las potestades de los adultos y la comunidad se están erosionando y se van imponiendo la influencias exteriores.

Muchos aspectos que caracterizaron a la familia y la comunidad se están debilitando o desapareciendo y van emergiendo o

haciéndose más visibles el individualismo frente a lo colectivo, lo profano frente a lo sagrado y lo escrito frente a lo oral. Los tocadiscos, los casetes y las cintas VHS han pasado al olvido, los discos compactos y los DVD dan paso al uso de ordenadores, tablets y teléfonos móviles que les dan posibilidad de acceder a las redes, a la información, la música y el cine. Hay preferencia por los estilos de vida citadinos frente a lo rural. Por último, es evidente entre la gente del campo la preferencia por el idioma español frente al quechua.

Como de costumbre, en períodos electorales, los políticos llegan a todos los rincones. Las comunidades son pintadas con diferentes símbolos y slogans. Los afiches y los mensajes radiales están llenos de promesas, pero los jóvenes no están representados en estos partidos ni en los movimientos políticos. Estos no creen en ellos, pero tienen que sufragar para no pagar las multas. No hay políticas de los gobiernos locales ni regionales que se implementen con este sector de la población. Los jóvenes, las gestantes, las madres y los menores de 3 años no están en la agenda de las autoridades. Los sectores de educación y salud no coordinan para favorecer a la población escolar. Cada institución tiene sus propios programas, pero aún no generan puntos de encuentro.

La realidad se impone. Aún hay amplios sectores que hablan el quechua u otros idiomas nativos. Sin caer en fundamentalismos o defensismos culturales, hay necesidad de que estas poblaciones tenga capacidades de comunicación por lo menos en dos idiomas: El español y el idioma nativo. Pero el contexto impone también la necesidad del dominio de por lo menos un idioma extranjero. El inglés tiene carácter de idioma universal. Pero no se trata solo de dominar dos o tres idiomas. La interculturalidad, según *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales de 2005*, tiene que ver con la "presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto

mutuo"[1]. Y como el lenguaje es un vehículo de la cultura, entonces la interculturalidad incluye las capacidades para decodificar la emisión de mensajes provenientes de otras culturas (no solo en el ámbito lingüístico sino también en la interacción con tolerancia, respeto mutuo, horizontalidad y sinergia). En consecuencia, el hombre de hoy debe desarrollar capacidades para interactuar en otros contextos culturales.

La interculturalidad, la identidad étnica y cultural y la educación bilingüe, están normadas por la Constitución Política del Perú y varios tratados internacionales del cual es parte el Estado peruano. En el contexto anterior, una directiva de PROMUDEH, emitida el año 2000, definió la identidad étnica y cultural como "el conjunto de valores, creencias, instituciones y estilos de vida que identifican a un pueblo indígena, comunidad campesina o comunidad nativa". Esta directiva agrega que el respeto a la identidad étnica y cultural comprende:

a. El derecho a decidir sobre su propio desarrollo.
b. El respeto a sus formas de organización.
c. El derecho a ser escuchados y consultados en forma previa a toda acción o medida que se adopte y que pueda afectarles.
d. El derecho a participar en la formulación, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de los planes, programas y proyectos de desarrollo nacional, regional o local que pueda afectarles.
e. El derecho a no ser discriminados por razones de índole étnico–cultural.
f. El derecho a expresarse en su propia lengua.
g. El respeto a su pertenencia a un determinado grupo étnico.
h. El respeto a sus estilos de vida.
i. El respeto a sus costumbres y tradiciones, y cosmovisión.

[1] Unesco. (2013). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.* Francia: Unesco, pág. 8.

El derecho al reconocimiento, revaloración y respeto de sus conocimientos tradicionales y prácticas ancestrales.

j. El respeto a sus bienes, trabajo y ambiente en que viven.
k. El derecho a que se reconozcan y valoren las actividades económicas que son relevantes para el mantenimiento de su cultura.
l. El respeto a las tierras que comparten en comunidad.
m. El respeto a sus formas tradicionales de resolución de conflictos, siempre que no vulneren los derechos humanos enunciados por los instrumentos jurídicos internacionales.
n. El derecho a que se respete su condición de aislamiento voluntario, en los casos en que así proceda[2].

Como se puede notar, varios aspectos de esta directiva se relacionan con la lengua, la cosmovisión, la identidad, la tradición, el trabajo, el ambiente y sus modos de vida; y no necesariamente son respetados o implementados como políticas educativas efectivas.

El presente libro, cuya lectura debe ubicarse en el contexto temporal y espacial en que fue redactado, tiene varias reflexiones vigentes que pueden servir como temas de debate a los profesores de las áreas rurales, a los especialistas de las UGEL y las DRE. Este hecho, me animó a publicar esta edición digital.

Ciudad de Ayacucho
Octubre de 2020

[2] Ruiz, J. (2012). "RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 159-2000-PROMUDEH". En *La consulta previa de los pueblos indígenas en el Perú Compendio de legislación y jurisprudencia*. Lima: IDL, pág. 152.

# PRESENTACIÓN

La Sociedad Científica del Folklore y Etnología da inicio a su vida orgánica con la publicación del primer libro de la serie DIÁLOGO INTERCULTURAL, con el título *Educación Intercultural: Propuesta para sociedades quechua hablantes* de Néstor Godofredo Taipe Campos, que nos honramos en presentar a consideración de quienes están interesados en resolver los problemas del hombre peruano que vive en sociedades con culturas diferentes.

En verdad, en nuestro país, ninguna institución se esforzó ni se esfuerza por establecer el diálogo entre los distintos pueblos, con expresiones culturales claramente diferenciadas, como un instrumento de mutua comprensión, respeto y tolerancia.

La cultura hegemónica vive de espaldas a las subalternas. Una muestra de este hecho es que hay pueblos hablando quechua, aymara y lenguas propias de la amazonia que, por no hablar el español, la ignora o margina; y, luego impone creencias, moral, derecho, estética, religión, mitos y filosofía, convencida de que es la única poseedora de la verdad. La considera inferior sin conocer que son porta-

doras de conocimientos, tecnologías y valores milenarios que buscaron la armonía entre los hombres, la naturaleza y lo sagrado.

Nuestra desgracia histórica se debe en gran parte a la ausencia o escasez del diálogo intercultural que nos impide comprender los valores fundamentales con que organizan sus vidas. Nos impide trabajar mancomunadamente con ellas en la construcción de un país vigoroso, humanizado y justo, configurando una nación pluricultural que en su diversidad topográfica, ecológica y humana encierra la riqueza de nuestro futuro.

Oswaldo Torres Rodríguez
Valle del Mantaro, marzo de 1988

# INTRODUCCIÓN

## 1. El problema

La determinación que en Tayacaja el 82,1% es población rural y casi el total de ese porcentaje son quechua hablantes, con cierto grado de bilingüismo incipiente quechua–hispano, me permitió partir de la siguiente preocupación: cuando el niño llega a la edad de aprestamiento preescolar (de 3 a 5 años), este no tiene la mente en "blanco", sino ha venido atravesando por un proceso de socialización, internalizando los elementos de su cultura, lengua, normas y valores que rigen la vida de su sociedad. En suma, este niño no es un "recipiente vacío". Particularmente, para mi estudio interesó considerar que el niño ya había adquirido casi en forma total su lengua materna: el quechua, a través del cual construye e incorpora sus conceptos, juicios y razonamientos.

Sin embargo, el niño desde su primer contacto se enfrenta con una escuela rural castellana, que enseña en un idioma preponderantemente desconocido por él y le instruye con temas ajenos a su medio cultural, histórico y geográfico. Es fácil imaginar que la

escuela en este primer contacto provoca en el niño un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural. El maestro desconoce o no considera que la lengua materna constituye el vínculo social e individual del niño, que es la portadora esencial de todo su desarrollo psíquico y de su socialización; porque el desarrollo emocional, social y cognitivo suficiente se realizan estrechamente ligados a la lengua materna.

## 2. El objetivo

A partir de la preocupación antes señalada, he delimitado el siguiente objetivo de investigación: Exponer el carácter de la instrucción escolar rural, determinando sus problemas, causas y efectos, para proponer soluciones a las dificultades que aquejan a la educación rural.

## 3. El universo de la investigación

### *3.1. El territorio y la sociedad*

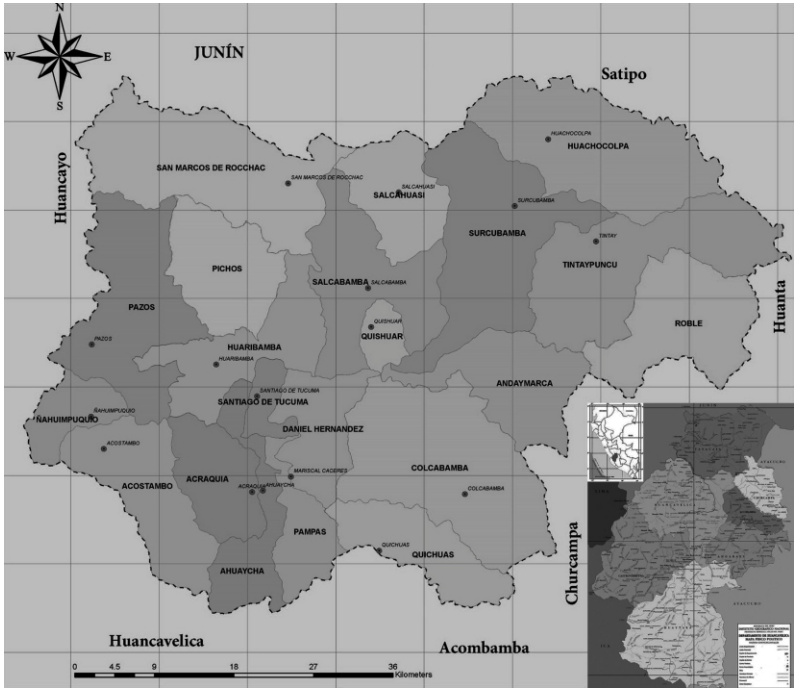
El territorio en el cual realicé la investigación corresponde a la provincia de Tayacaja (en el departamento de Huancavelica), ubicada entre las coordenadas 12° y 12° 40' Lat. Sur, y entre los 76° 26' y 77° 30' Long. Oeste, enclavada en la cordillera de los Andes Centrales del Perú (mapa 1). De los 17 distritos que tiene Tayacaja, Colcabamba, Pampas, Pazos y Salcahuasi fueron elegidos para el acopio de la información etnográfica[3].

Tayacaja tiene por capital a Pampas, que es una pequeña ciudad que se encuentra a 72 kilómetros de Huancayo, la ciudad más importante de la región. Ocupa parte del valle de Pampas, relativamente fértil y de clima templado frígido, a una altitud de 3,260 m.s.n.m.

[3] La información anterior corresponde a 1988. Al año 2020, la provincia de Tayacaja cuenta con 21 distritos: Pampas, Acostambo, Acraquia, Ahuaycha, Andaymarca, Colcabamba, Daniel Hernández, Huachocolpa, Huaribamba, Ñahuimpuquio, Pazos, Pichos, Roble, Quichuas, Quishuar, Salcabamba, Salcahuasi, San Marcos de Rocchac, Santiago de Tucuma, Surcubamba y Tintay Puncu.

El río Mantaro recorría casi por la mayor parte de los límites de la antigua Tayacaja hasta que fue fraccionada con la creación de la provincia de Churcampa en 1985. Las carreteras que se dirigen de Huancayo a las ciudades de Huancavelica y Ayacucho, a las minas de Cobriza y al Complejo Hidroeléctrico del Mantaro, atraviesan por el territorio de esta provincia; además, existen otros ramales que comunican con algunos de sus distritos y otros poblados menores.

*Mapa 1: Territorio de Tayacaja actual.*




*Fuente: Instituto Geográfico Nacional.*

Las altitudes de Tayacaja fluctúan entre los 1,000 y 4,450 m.s.n.m. Gran parte de los poblados de la provincia tienen acceso a pisos ecológicos fríos, templados y cálidos, condicionando la variedad de la producción agrícola desde tubérculos andinos, cereales,

leguminosas, hasta plantaciones de frutas y caña de azúcar. Igual variedad presenta la ganadería. Crían camélidos, ovinos, caprinos, porcinos, vacunos y équidos, según se trate de una u otra área de pastoreo. Sin embargo, algunos poblados tienen control predominante sobre tierras frías, templadas o cálidas, presentando una producción agrícola y pecuaria especializada, por ejemplo, las quebradas de Surcubamba, Salcabamba y Salcahuasi se caracterizan por producir abundante fríjol; en cambio, la cuenca de Colcabamba produce abundante maíz, mientras que la zona de Pazos es conocida como zona productora de papa, y en la cabecera del valle de Pampas hay más crianza de vacunos.

Según el censo de población de 1993, de 113,173 habitantes, la población rural de Tayacaja es 92,915 (es decir, el 82.1%) con relación a la población urbana que es 20,258 (17.9%). El 73.3% de la población de 5 años a más tienen por idioma al quechua (INEI, 1994). Si consideráramos a los menores de 5 años, casi el total de la población rural es quechua hablantes con cierto grado de bilingüismo incipiente quechua–hispano.

En 1993, 29,744 (100%) pertenecían a la población económicamente activa (PEA) (estimada y proyectada de 15 años a más); de los cuales, el 61.4% tiene como actividad económica principal la agricultura y la ganadería, frente al 38.6% que se distribuyen en actividades de explotación de minas, construcción, comercio, transporte, servicios y otras labores menores (INEI, 1994).

Los habitantes de Tayacaja se hallan poblando un territorio de 3,724.56 $Km^2$, con una densidad poblacional de 30.38 habitantes por $Km^2$, distribuidos en la capital provincial, capitales distritales, comunidades campesinas, anexos y campamentos del Complejo Hidroeléctrico del Mantaro[4].

[4] A la fecha de la investigación existían los campamentos de Campo Armiño, Villa Azul, Quichuas y Ventana Cinco, que fueron edificados para los obreros y empleados que construían al Complejo Hidroeléctrico del Mantaro. Actualmente, solo alguna de ellas y de forma reducida albergan a los trabajadores de Electro Perú. En cambio, los campamentos

Considerando analfabeta a toda persona mayor de 15 años que no sabe leer ni escribir, según el censo de 1993, en Tayacaja se estimó que 19,930 (34.8%) eran analfabetas (INEI, 1994). Por otro lado, según las estadísticas de la Unidad de Servicios Educativos (USE), en la provincia había (hasta 1992) 359 centros educativos distribuidos en 46 de educación inicial, 275 de educación primaria y 38 de educación secundaria. Centros en los cuales estudiaban 31,309 niños y jóvenes, distribuidos en 1,241; 25,473 y 4,595 de inicial, primaria y secundaria respectivamente, para los cuales había 1,234 docentes, de los cuales 84 eran para educación inicial (75 sin título pedagógico y 9 con título), 747 para educación primaria (642 sin título y 105 con título), y 403 para educación secundaria (217 sin título y 186 con título). Estos indicadores se resumen en la tabla siguiente:

*Tabla N° 1: Indicadores de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de Tayacaja (1992):*

| C. Educativos | N° de C.E. | N° de estu diantes | N° de docente | |
|---|---|---|---|---|
| | | | S. Título | C. Título |
| Inicial | 46 | 1,241 | 75 | 9 |
| Primaria | 275 | 25,473 | 642 | 105 |
| Secundaria | 38 | 4,595 | 217 | 186 |
| Totales | 359 | 31,309 | 934 | 300 |

*Fuente: USE Tayacaja (Acopiado por Alfredo Villanueva).*

Según el censo de 1972, en Tayacaja no existía ningún hospital dependiente del Ministerio de Salud y solo había un centro de salud en la capital provincial (Pampas). En algunas capitales distritales había una u otra posta sanitaria, con ausencia total de este servicio en las comunidades campesinas. La proporción de médicos por habitantes era de 1 x 16,693. Al año 1992 apenas existía un

de Huayror y Pampas dejaron de existir luego de la culminación de la construcción del complejo referido.

mini–hospital en Colcabamba y otro en Campo Armiño (campamento del Complejo Hidroeléctrico del Mantaro) que solo presta servicios a los trabajadores de Electro Perú. Sin embargo, actualmente existe un hospital en Pampas, hay varios centros y puestos de salud en diversos distritos y centros poblados.

En 1992, el Equipo de Salud de la Asociación de Desarrollo y Defensa de Comunidades Andinas del Perú (ADECAP), conduciendo un programa de vigilancia nutricional en las comunidades socias de ADECAP en la provincia de Tayacaja, llegó al resultado siguiente: de 926 (100%) personas sometidas al programa, 608 (65,7%) estaban en desnutrición crónica (Dn. Cr.), 7 (0,76%) en desnutrición aguda (Dn. Ag.), 11 (1,2%) en desnutrición crónica aguda (Dn. Cr. Ag.), y solo 300 (32,4%) se hallaban en situación normal. Estos indicadores son resumidos en la siguiente tabla:

*Tabla N° 2: Distribución global y porcentual de los niños menores de 6 años según la clasificación de Waterlow (Oct. 1992):*

| Pobl. Registrada | Normales | Dn. Cr. | Dn. Ag. | Dn. Cr. Ag. | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Cantidad | 300 | 608 | 7 | 11 | 926 |
| Porcentaje | 32.4 | 65.66 | 0.76 | 1.19 | 100 |

*Fuente: Archivo del equipo de salud de ADECAP dirigido por Miguel Dávila.*

El resultado de este estudio nutricional es uno de los reflejos de la crisis estructural en la que está inmerso el campo peruano.

Respecto al acceso que los habitantes tienen a diversos servicios, estos son los indicadores de 1993: de 23,654 viviendas, solo el 9,2% tenían servicios de agua. El 93,5% carecían de servicios higiénicos. Y, el 78% no disponía de alumbrado eléctrico (INEI, 1994).

### *3.2. Reseña histórica de la estructura socioeconómica*

#### a. Tayacaja en el contexto prehispánico

No conozco reportes arqueológicos que den cuenta de los antiguos habitantes en el territorio de Tayacaja, a lo mejor estuvieron bajo la

influencia de Chavín (800 a. n. e.), de Tiwanaku en su periodo expansivo (700 – 1187 n. e.), no creo que la influencia de Warpa (100 a. n. e. hasta 700 n. e.) los haya alcanzado. Con mayor proximidad, se puede afirmar que este territorio fue parte del imperio Wari (700 – 1100 n. e.), pero faltan las evidencias arqueológicas. Más tarde parece que habría sido parte de la etnia Angara, por el sur estuvo la parcialidad Chácac y por el norte estuvieron los Asto. Después pudo haber integrado la confederación Chanka (110–1470 n. e.). Posteriormente, Tayacaja fue sometida al dominio *Inqa* (Inca). Anello Oliva (1895) y Santa Cruz Pachacuti (1879) narraron que dicho sometimiento fue por acción de Qhapaq Yupanki que, con un poderoso ejército, sojuzgo a los "Ancaraes" y otros señorío (aunque el segundo confunde a Qhapaq Yupanki con *Pachacutiingayupanqui)*. Martín de Murúa atribuyó a Thupa Inqa Yupanki la conquista "[…] de los quíchucas, donde tomaron la fortaleza de Cayara y Tohara y la de Curamba, y en la provincia de los Angares [Angaraes] la de Vicolla–Huayla Pucara" (2001: 71).

Las evidencias de la presencia *inqa* de esta época constituyen las *tampus* (tambos) de Iskuchaka (Iscuchaca) y Aqustampu (Acostambo) consideradas pascanas imperiales importantes. Hubo dos *inqañan* (caminos incas) longitudinales, la principal fue la que recorrió de Huanta, río y puente Huarpa, Marcas, Parcostambo, Paucará, Picoy, río Huancavelica, río Mantaro, Acostambo, Sapallanga y Xauxa. La segunda se bifurcaba de Huanta–Azángaro, Churcampa, alturas de Colcabamba, valle de Pampas, Acostambo, Sapallanga y Xauxa. De otro lado están los grupos étnicos que habrían sido trasladados en condición de *mitmaqkuna* (desplazados forzadamente) por el Estado *Inqa* entre los que se puede mencionar a los Cayampis, Chachas, Maras, Kispiñikas, Kichwas y quizá hasta los propios Acos. Por último, están las tradiciones orales que refieren a la confrontación entre el caudillo Kamasqa y Tupha Yupanki; a la fuga de Mama Runtu que estuvo en condición

de concubina del *Inqa* y que fue capturada junto a su amante que era un curaca chachapoyano que estaba al servicio imperial. La mujer fue ahorcada y colgada entre los límites de Tayacaja y el territorio Wanka, a un costado del riachuelo Upya Wanka y que hasta la fecha es conocido como Palla Warkuna. Por último, entre los quechuas del nor–oriente de la provincia todavía refieren en sus relatos míticos a los *inqas*.

A estas alturas de la exposición cabe plantear sobre las lenguas vigentes en el contexto prehispánico del territorio tayacajeño. La situación es compleja; sin embargo, la revisión de la literatura correspondiente me conduce a establecer que hay diferencias sustanciales entre los lingüistas históricos A. Torero y R. Cerrón y los estudiosos contemporáneos como C. Itier y W. Isbell, y todo apunta a considerar que en este territorio se habría hablado inicialmente el protoaymara o en su defecto habría existido un bilingüismo protoaymara y protoquechua, en la que la lengua de prestigio habría sido la primera; pero después de la expansión Wari, el protoquechua habría pasado a ser predominante. Ese proceso explicaría que en la lengua actual de los tayacajeños haya muchas palabras comunes entre el quechua y el aymara.

### b. Tayacaja en el contexto colonial

Durante la dominación hispana, según Antonio de Acevedo, Tayacaxa fue una "Isla de la Provincia y Corregimiento de Huanta […], formada por una inflexión que hace el rio Angoyaco [uno de los nombres antiguos del río Mantaro] que corre por esta provincia, y la divide de la de Angaraes" (1779: 58) (mapa 2).

Tempranamente, Tayacaxa fue repartida y encomendada a Miguel de Estete, a aquel soldado que en la captura a Atawallpa en Caxamalca le arrebató al *Inqa* "la insignia real y guardó en su poder hasta el año de 1.557 […] era una borla colorada que trayan los Yncas en la frente" (Oliva, 1895: 101).

*Mapa: Isla de Taiacaxa, repartimiento del corregimiento de Guanta.*

*Fuente: Extracto del mapa South America (Faden, William, ¿1750?–1836. Disponible en la Web de David Rumsey Map Collection).*

N. D. Cook (2013) anotó que, por el año de 1549, el repartimiento de Tayacaja tenía 1,200 tributarios, el titular del mismo fue Miguel Estete. Para el año 1572, cuando Ysabel Estete asumió la titularidad, los tributarios descendieron a 799 y por primera vez apareció que en este repartimiento había 4,660 habitantes contabilizados entre tributarios, mozos, ancianos y mujeres. Para el año 1602, la Real Corona asumió la titularidad con 369 tributarios y una población de 2,225 habitantes. La tabla siguiente, a la que añadí la columna "titular", pertenece a N. D. Cook:

*Tabla 3: Población y tributarios del repartimiento de Tayacaja – 1549–1602.*

| Repartimiento | Titular | Fecha | Tribs | Mozos | Ancianos | Mujeres | Total | Fuentes |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Zángaro y Huanta | | | | | | | | |
| Tayacaja | Miguel Estete | 1549 | 1200 | | | | | R, 215 |
| | Ysabel Astete | 1572 | 799 | 987 | 236 | 2638 | 4660 | AGI.C1786; ALPB, 228 |
| | Real Corona | 1602 | 396 | 510 | 169 | 1180 | 2255 | VE, 654 |

Cook, N. D. (2013). *La catástrofe demográfica andina. Perú 1520-1620* . Lima: FE-PUCP, págs. 353.

R: Loredo, Rafael, *Los repartos*
AGI.C: Archivo General de Indias, Sevilla, Contaduría.
ALPB: Maúrtua, Víctor M. *Juicio de límites entre el Perú y Bolivia, prueba peruana* .
VE: Vázquez de Espinoza, Antonio. *Compendio y decripción de las Indias* .

Ysabel (hija de M. Estete) ingresó al monasterio Nuestra Señora de la Encarnación en la Ciudad de los Reyes, razón por la cual, el convento pretendió el derecho a la renta del repartimiento de Tayacaxa, por tanto, se puso en cabeza de la Corona y determinaron asignar las dos terceras partes de los tributos libres de costas por los días de la vida de Ysabel que era monja y profesora en dicha orden, "y después lo que fuese la merced del Rey" (Cook, 1975; Altolaguirre y Bonilla, 1924). A la muerte de Ysabel Estete la administración del repartimiento revirtió a la Corona española.

Los indígenas de aquella época tributaban maíz, papas, trigo y aves de la Castilla. En este territorio no hubo minería importante. En cambio, si habrían sido afectados con el inicio en 1566 de la explotación de las minas de mercurio en Huancavelica, hecho que causalmente se asoció con los indicadores descendentes de los tributarios anotados en la tabla precedente.

En efecto, los indicadores aludidos deben ser retenidos para la reflexión sobre la disminución de la población tributaria en Tayacaxa. J. Urrutia (2014) propuso tres razones que explican esta tendencia: el enfrentamiento entre la administración y los encomenderos, que a los últimos les llevó a ocultar a los tributarios que debió acrecentarse al imponerse la *mita* para las minas de Huancavelica; los curacas escondían a la población en edad de tributar o estos huían al momento de las visitas de tasación; y; la pugna de las etnias nativas con sus encomenderos y hasta con sus propios curacas les enseñó a litigar "legalmente" obligando a visitas y revisitas, tasas y retasas a lo largo de la época colonial. En suma, la disminución de la población tributaria fue diferente a la disminución de la población total.

Después las cifras se incrementarán paulatinamente, al punto que a 1790, en la intendencia de Huancavelica existían 8,300 tributarios, de los cuales 1,617 fueron de Tayacaxa, 3,250 de Angaráes, 2,401 de Castrovirreyna y 1,032 del Cercado (Povea, 2012).

Por 1567, el Corregimiento de Guanta que incluía al total de la "Isla de Tayacaxa", fue parte del Obispado de Guamanga, abarcando a doce curatos, de los cuales cinco pertenecían al ámbito de Tayacaxa: Mayocc, Paucarbamba, Colcabamba, San Pedro de Pampas y Huaribamba.

Por 1581, Huancavelica fue separada del corregimiento de Guamanga. En 1612 Angaráes fue repartido a Huancavelica y Chocorbos a Castrovirreyna. Como consecuencia de la rebelión de Túpac Amaru II, en 1784, los corregimientos fueron suprimidos y reemplazados por las "intendencias", que se dividían en "partidos", "doctrinas/parroquias" y "anexos". De esta manera, la intendencia de Huancavelica quedó compuesta por cuatro partidos: El Cercado, Castrovirreyna, Angaráes y Tayacaja.

Tadeo Haenke (1901) informó que, entre 1790 y 1795, la intendencia de Guamanga tuvo 50 doctrinas, 1 ciudad, 7 partidos, 134 pueblos, con 111,559 habitantes entre los que hubo 75,284 indios y 5,387 españoles. La intendencia de Huancavelica tuvo 22 doctrinas, 1 ciudad, 4 partidos, 86 pueblos, 30,917 habitantes entre los que hubo 23,917 indios y 2,341 españoles.

En el mismo quinquenio, Huanta tenía 7 doctrinas con 30 pueblos con 27,334 habitantes entre los cuales hubo 1,998 indios, 219 españoles y 10,080 mestizos. En Tayacaxa hubo 5 doctrinas con 22 pueblos con 13,161 habitantes entre los cuales hubo 9,020 indios, 1,394 españoles y 2,796 mestizos (Haenke, 1901)[5].

La dominación española interrumpió al desarrollo autónomo de los aborígenes, fueron implantados los repartimientos, las encomiendas y los corregimientos. Después aparecen las haciendas mediante varios mecanismos entre los cuales los despojos y usurpaciones a las tierras de los indígenas preponderaron. En las haciendas se trabajaban con mitayos, yanaconas, arrendatarios y

algunos asalariados (Cotler, 2005). Otros, que habían sido reducidos en comunidades, fueron también alcanzados por el poder hacendil. Hubo una convivencia conflictiva entre comunidad y latifundio; pero, la comunidad fue tolerada utilizándosele como una fuerza de trabajo de "reserva" para períodos en que la producción lo demandaba. Los latifundistas impusieron su fuerza despótica sin control del Estado Colonial. La comunidad sobrevivió asediada por el régimen hacendil. Étnicamente, las oposiciones se establecieron entre "blancos" e "indios"; los primeros fueron los castellanos, invasores, cristianos, dominantes y explotadores; y, los segundos fueron los quechuas, invadidos, "gentiles", dominados y explotados.

### c. Tayacaja en el contexto republicano y contemporáneo

Después de la independencia, las intendencias, los partidos y las doctrinas fueron convertidos en departamentos, provincias y distritos. El departamento de Huancavelica fue creado por José de San Martín el 26 de abril de 1822. Luego perdió esa categoría por tener escasa población. Bolívar ordenó en enero de 1825 que todo el ámbito de Huancavelica pasara a la jurisdicción de Ayacucho. El 28 de abril de 1839, Agustín Gamarra restableció la categoría de departamento.

El 21 de junio de 1825, por Decreto Supremo, el Gobierno convocó a elecciones para elegir representantes al Congreso General del Perú a instalarse el 10 de febrero de 1826, estableciendo un representante por cada provincia de Ayacucho (Huamanga, Anco, Huanta, Cangallo, Lucanas, Parinacochas, Andahuaylas, Huancavelica, Angaráes, Castrovirreyna y Tayacaja) (Oviedo, 1861). Por esta razón Tayacaja considera al 21 de junio de 1825 como fecha oficial de su creación o reconocimiento como provincia integrante de Ayacucho.

---

[5] Los datos parecen estar equivocados porque la suma de habitantes disgregados de Huanta da 12,297 y no 27,334 personas; mientras que la de Tayacaja da 13,210 y no 13,161 habitantes.

En la época del último gobierno de Nicolás de Piérola (Sept. 1895 – Sept. 1899) hubo pretensión de una nueva demarcación territorial. La propuesta del proyecto se la encargaron a la Sociedad Geográfica de Lima, que el 14 de septiembre de 1897, con una carta dirigida al Ministro de Estado en el Despacho de Gobierno, Luis Carranza, presidente de la SGL, dio cuenta que la Comisión había concluido con el encargo. La propuesta decía que "[…] el nuevo departamento de Huancavelica se compondrá de las provincias de Angaraes, Huancavelica, Tayacaja, Cañete y Yauyos" (Sociedad Geográfica de Lima, 1899). Este proyecto no logró prosperar a más.

Durante la República, hasta 1970, en la estructura socioeconómica de la provincia, continuó el predominio del sistema de haciendas tradicionales (con todas sus implicaciones de servidumbre, expansión, conflictos, etc.). La oposición *misti*/indio siguió teniendo vigencia. Aunque lo *misti* no era una categoría que designaba únicamente al hacendado sino también a quienes los rodeaban y a todos aquellos que detentaban los poderes locales como las autoridades distritales y provinciales, los comerciantes y los empleados públicos.

Sin embargo, el declive de las haciendas fue inevitable. La provincia experimentó cambios en el orden imperante explicados, primero, por el crecimiento demográfico que fue uno de los factores internos que aceleró las contradicciones entre hacendados y la población indígena, condicionando una mayor presión sobre las tierras. Los primeros para acrecentar la apropiación de excedentes y los indígenas para satisfacer sus necesidades de subsistencia y reproducción.

Segundo, el cambio devino también por efecto de las influencias externas como la penetración del capital comercial, intensificado desde la llegada de la carretera a la provincia en el primer cuarto del siglo pasado. El capital vigorizó las relaciones comerciales con las ciudades haciendo aparecer grupos dedicados al comercio. Las haciendas comenzaron a producir para los mercados e introdujeron nuevas técnicas de explotación agropecuaria, por lo que las

tierras se hicieron más rentables, incrementándose una ofensiva del latifundio hacia las comunidades indígenas (especialmente entre los años 1940 y 1965). A su vez la carretera provocó también la emigración de muchos indígenas e hizo que estos vieran que era posible acceder a un tipo de vida diferente.

Tercero, la proletarización parcial de los indígenas fue otro elemento exterior influyente. Con la construcción de la carretera (durante la primera mitad del siglo pasado), del Complejo Hidroeléctrico del Mantaro (entre 1966–1985), y la explotación de las minas de Cobriza (desde mediados de los '60 en adelante), se desarrolló una tendencia hacia la proletarización de un sector de la población indígena que permitió la adquisición de una experiencia y conciencia sindical que influyeron en el desarrollo ulterior de los cambios.

Cuarto, el factor externo de mayor influencia para el cambio fue la promulgación y aplicación de la Ley de Reforma Agraria del gobierno de Juan Velasco Alvarado (1968–1975), que contribuyó con la modificación de la estructura agraria. Particularmente, en la provincia de Tayacaja, la reforma agraria desencadenó una escalada de luchas indígenas que terminó por derrumbar al sistema de haciendas tradicionales. Por efecto de la Reforma Agraria, las comunidades indígenas obtuvieron el título de comunidades campesinas y los comuneros indígenas fueron denominados campesinos.

Las viejas estructuras, la correlación de fuerzas y las solidaridades sociales declinaron y dieron paso a otras nuevas. La ruptura del orden agrario significó una pugna entre diversas aspiraciones y por la imposición de una u otra opción que, a partir del inicio de la aplicación del proceso de reforma agraria en la provincia, a la fecha quedó claramente delineada la consolidación del sistema comunal especialmente en el aspecto sociopolítico.

# I. LA EDUCACIÓN ESCOLAR RURAL

## 1. La educación en el contexto hegemónico hacendil

Hasta antes de la década de 1970, en ninguna de las haciendas tradicionales de Tayacaja hubo escuelas para los hijos de los indígenas quechuas. Para la masificación de la presencia de las escuelas primarias fue decisivo el desmoronamiento de la hegemonía rural del sistema hacendil (Taipe, 1993b).

Los hacendados no permitieron el acceso de sus *asindarunas* (gente de hacienda/siervo) a ese servicio. López escribió:

> En la mayoría de los casos y casi hasta la entrada de la década del treinta, la escuela estuvo ausente de todo este engranaje social por cuanto el hacendado no permitía que los indios accedieran a la educación. Y al no permitírseles el acceso a la escuela tampoco se les permitía que aprendieran el castellano. *Indio leído, indio perdido; indio instruido, indio torcido*, eran lemas que se repetían [...] (1989: 136).

La historia peruana ha registrado que, en las comunidades indígenas, las escuelas rurales no fueron bien vistas por los miem-

bros del grupo de poder local, porque hubo temor que los indígenas tomaran conciencia de sus derechos legales y pudieran hacerlos prevalecer. Los dominantes, como dijera Freire (1985), intentaron mantener a los indígenas en una "cultura del silencio" o, como señalara Martín Barbero (s/f), buscaron mantener al "indio mudo". Los indígenas se hallaron excluidos de la toma de decisiones, hecho que implicó un permanente secuestro de la palabra colectiva, a la que se le impidió e impide hablar de lo que en verdad interesa, y se les obliga hablar de lo que el sistema necesita para funcionar (Martín Barbero, s/f).

Que los miembros de los grupos de poder local impidieran al indígena el acceso a la escuela y no permitieran que aprendieran el castellano, no impidió que ellos usaran y usen al quechua, desde diferentes perspectivas, como un medio de dominación. Por ejemplo, los hacendados en los Andes, para comunicarse con otros sectores sociales, usaron el castellano; pero, para comunicarse con los indígenas usaron el quechua (Vergara, 1982). En otros casos, los hacendados se sirvieron de capataces y administradores bilingües y que conocían a perfección tanto la ideología del patrón como la de los súbditos (López, 1989).

Si hubo actitudes negativas de los dominantes respecto al acceso de los indígenas a la educación ¿cuál ha sido la actitud de esta población respecto a la escuela?

Juan Ansión (1995) nos presentó un modelo de las actitudes de la población indígena en torno a la educación, cuyos criterios básicos son la *desconfianza* y la *apropiación*.

La actitud de "la desconfianza radical de lo ajeno" presenta dos lógicas: colonial–mítica y colonial con discurso "moderno". En la primera lógica, la escritura y el castellano aparecen como instrumento de poder colonial que asustan y engañan (*El mito de la escuela* recogido por A. Ortiz). "Aunque se reconozca que hoy la escuela es la que posee el saber dominante, se mantiene una desconfianza total hacia ella" (Ansión, 1995: 515). En la segunda lógica:

> El sufrimiento en la escuela sería [...] el costo necesario del paso a otra realidad cultural, pero él empezará también a percibir la insuficiencia de la escuela. Y de ahí puede volver a una actitud de profunda desconfianza hacia la escuela, aunque con una profunda ruptura interna: su práctica lo condena a buscar en la escuela un trampolín para el ascenso social, pero su mente lo vuelve muy crítico frente a ella y tiende a idealizar el pasado colonial (Ansión, 1995: 516–517).

El "apropiarse de lo ajeno" presenta actitudes que pueden "rechazar lo propio y valorar lo ajeno" y "valorar lo propio y lo ajeno", ambas presentan lógicas diversas.

Se puede rechazar lo propio y valorar lo ajeno mediante una actitud invertida de la lógica de desconfianza "si no puedo imaginar ya vencer al enemigo, solo me queda pasar a sus filas con todo" (Ansión, 1995: 516) [se trata del mito contemporáneo expuesto por R. Montoya].

Por otro lado, puede haber convencimiento de que:

> El costo necesario del "progreso" es el abandono de la cultura de sus antepasados que solo representa "atraso", que es un estorbo para su "superación". Su discurso es aparentemente moderno, aunque su actitud siga siendo la misma que en el "mito contemporáneo de la escuela", heredada de la lógica colonial (Ansión, 1995: 516).

En la actitud de valorar lo propio y lo ajeno, en su lógica colonial y mítica "el conocimiento escolar es una magia más poderosa que la nuestra. Está en poder de quien engaña [...] pero puede ser apropiado con ventaja si quien lo hace no se olvida de su propio saber. Eso da fuerza superior" (Ansión, 1995: 516) [se trata del mito del colegial y Juan el Sabio recogido por Abilio Vergara].

Son tres las salidas que Ansión propuso a la educación que ha aportado el discurso de la realidad:

a) La primera salida inhibe la desconfianza radical (lógica colonial con discurso "moderno") que tiene un costo enorme por-

que nadie puede negar su socialización temprana. "El fracaso escolar probablemente esté en gran medida ligado a esta actitud que es reforzada por los profesores [...] y por todo el sistema escolar que transmite como saber oficial una cultura ajena a la mayoría de la población. La baja autoestima de muchísimos jóvenes frustrados e inseguros, se deriva de todo ello" (Ansión, 1995: 517).

b) La segunda salida posible deriva del fracaso de la primera: "El rechazo completo de la apropiación de lo ajeno para intentar refugiarse exclusivamente en lo propio [...]" (Ansión, 1995: 517). Esta fue la lógica de Sendero Luminoso, salida que ha demostrado ser inviable.

c) "La única salida estable es la asunción de una lógica moderna [...] en franco rechazo de antiguas confrontaciones estamentales muy ligadas al racismo, con el desarrollo de sujetos libres que construyen su autoestima reconociendo sus raíces y abiertos a la pluralidad del mundo moderno" (Ansión, 1995: 517).

Si en el contexto nacional, en el siglo XX, los indígenas buscaron apropiarse de los instrumentos de poder de los dominantes, entre ellos la educación (Vergara, 1992), en Tayacaja, ese proceso se hizo más claro desde 1970. Proceso que no se ha desarrollado por concesión fácil del Estado, sino que ha significado la ejecución de un conjunto de gestiones: desde la construcción propia del local escolar, hasta el funcionamiento de sus escuelas como Centros Educativos de Gestión Comunal, pagando por dos o tres años a sus propios profesores hasta que el Estado ordene su respectivo reconocimiento.

Los indígenas afirman que la escuela les permite "abrir los ojos", afirmación que fue interpretada metafóricamente por Montoya como el paso de la *noche* constituida por la cultura andina al *día* que representa el mundo occidental (se trata del mito contemporáneo de la escuela). Este tránsito de un mundo a otro comienza con el aprendizaje de la lectura y significa progreso. "Saber leer es tener ojos". "Ser analfabeto es ser ciego" (Ansión, 1989), al no saber leer se sienten sin ojos, habitantes de la noche (Vergara, 1982).

La escuela como estrategia a largo plazo, para los indígena, está vinculada con la noción de progreso, en contraposición a su situación de *atraso*, y significa un medio de salir de la condición indígena, que es vivida como algo muy pesado y sufrido. El valor de la chacra ha sido sustituido por el valor del colegio, que permite acumular en la cabeza una riqueza que nadie se lo puede robar. Aun cuando la escuela ha sido incorporada en las comunidades como una suerte de *paquete* cerrado, que se acepta sin saber lo que hay adentro, la educación escolar es considerada la mejor herencia (Ansión, 1989).De acuerdo con los elementos

## 2. Implicaciones de la educación oficial como acción política

De acuerdo con los elementos teóricos expuestos por la UNESCO:

> La educación es considerada como un proceso que vive el ser pensante en cuanto tal. Por lo mismo, no está limitada a una o algunas acciones, a uno o algunos momentos de la vida, sino que se da en todo momento, y a través de cualquier acción, en cuanto experiencia vivida. Es lo que se quiere indicar cuando se habla de *educación permanente* (Ooijens, 1989: 235).

La mayoría de los entrevistados también concibieron que "la educación dura toda la vida y se da en toda circunstancia", "que la vida es la mejor escuela del hombre", y "el hombre, desde que nace hasta que muere, adquiere nuevas experiencias", porque "en la vida hay mucho que aprender: nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevas técnicas".

Nos hallamos, pues, ante una concepción de educación como el todo que corresponde a toda la vida cotidiana. La educación debe asegurar a cada hombre su propio integral y armónico desenvolvimiento, procurarle su inclusión en el orden social y civil (Agazzi, 1965). Esa inclusión se realiza a través de diversos mecanismos de la socialización en general, de la cual la educación, en cuanto socialización secundaria, es solo parte constituyente. Para el sociólogo, y en especial para el antropólogo, la educación constituye un proceso

de mayor alcance que la mera educación escolar, y engloba toda la enseñanza oficial o no, cuyo resultado es la adquisición de cultura por el individuo, la formación de su personalidad y su socialización, es decir, su enseñanza para acomodarse a vivir como miembro de una sociedad (Beals y Hoijer, 1969).

El proceso de enseñanza formal es un aspecto de la educación a cargo de profesionales y que no tiene carácter universal en la cultura, *pero la tendencia es confiarla gradualmente a instituciones especializadas,* reemplazando paulatinamente a la familia. Por tanto:

> La mayoría de la gente ha venido a entender por educación esa serie de actividades que se llevan a cabo en las instituciones oficiales de nuestra sociedad que llamamos escuelas, complementadas quizá con lecturas y conferencias menos oficialmente organizadas. Cuando discutimos los problemas de educación nos referimos casi siempre a los problemas que conciernen a las escuelas, colegios y universidades, o a cuestiones relacionados con ellos, como la educación de adultos, la instrucción de los maestros y otros profesionales, y la educación vocacional (Beals y Hoijer, 1969: 668–669).

La educación oficial rural, como un quehacer intencional, es una acción política. "Se trata de facilitar y reforzar ciertos aprendizajes en función de un determinado proyecto social al cual se adhiere" (Argumedo, 1987: 112). Por eso, mientras no superemos la "dialéctica de la negación del otro" (de la mujer, del indígena, del afroperuano, del pagano, del mestizo, del campesino, del marginal urbano, etc.) (Calderón y otros, 1994), continuará siendo legítimo decir que la educación oficial puede promover ideologías ajenas a los intereses de los sectores populares.

Existe un vínculo estrecho entre el poder, el currículo y el proceso educativo. El poder se ejerce prefigurando en el currículo la formación de una conciencia, el desarrollo de una moral, la formación de un hombre que servirá a un determinado proyecto histórico–social. El poder se ejerce cuando le otorgamos a ciertos sectores

de la cultura, más que a otros, mayor status, valoración y ponderación. También se ejerce cuando se decide aislar, separar y clasificar la cultura en el currículo (Magendzo, 1987).

La escuela intenta asegurar la estabilidad del sistema vigente y oprime los valores e ideas opuestos (Freire, 1970). Este intento es ejecutado de varias formas: a través de los contenidos educativos, donde se impone la concepción predominante de la historia, familia, economía, literatura y religión; a través de la organización de estos contenidos, materias muchas veces aisladas de la realidad y sin relación entre sí, donde los problemas de la realidad concreta no son objetos de reflexión ni de resolución. Por otro lado, aún hay maestros que creen "depositar" sus conocimientos en los alumnos, a quienes los consideran como "recipientes vacíos" (Gianotten y de Wit, 1985).

La escuela, con algunas excepciones, apunta a generar una tendencia de conformismo, tratando de estandarizar el modo de pensar y obrar (Gramsci, 1974). La escuela que acostumbra al memorismo y a la autoridad sacro santa es un obstáculo real para el desarrollo de la criticidad de los educandos (Martínez, 1990). No obstante, no podemos negar que de alguna manera un sector de la escuela hace esfuerzos por fomentar la capacidad crítica y problematizadora del educando.

La escuela "prepara al pueblo para cumplir roles que poco tiene que ver con las necesidades de las grandes mayorías del país", y que "sirve como muralla de contención para alargar el momento en que los peruanos tengamos que ponernos frontalmente en problema de empleo. En este sentido tiene 'carácter meritocrático' (es decir, sirve de 'mérito' para simplemente ser admitido como postulante a un empleo)" (IPP, 1990: 59–60).

Una de las características más sobresalientes de la educación tradicional es el hecho de ser altamente *libresca y memorística*. Sus contenidos todavía son, en su mayoría, obsoletos. Es una *escuela que desarraiga* y *acultura*, es una *escuela castellana*, en la cual el quechua ni siquiera constituye objeto de estudio. Adicionalmente,

parte de los maestros rurales son monolingües hispanohablantes (Abram, 1989).

El sistema educativo rural es un factor muy grande de migración. La educación en las comunidades no está produciendo instrucción para que el educando se quede en esos mismos lugares, sino produce aspiraciones de salida (Iguiñiz, 1990). La educación de este tipo no le proporciona los elementos necesarios para el desarrollo de la comunidad ni para la valoración de su historia ni cultura (López y otros, 1990). En cambio, enseña a sobrevalorar lo "extranjero" ya sea en el campo de las ciencias o de la cultura (Escobar y otros, 1975). La estructura misma de esta educación es urbanista, no enseña a vivir en el campo sino en la ciudad. Iguiñiz escribía:

> La educación no enseña a transformar la naturaleza, a mirar la realidad natural, inmediata, cercana, con una ambición, con mirada de científico, con mirada de empresario, con mirada de actor [...] se enseña para ser subordinado (1990: 62).

Además, en nuestra percepción, la escuela no enseña para la creatividad, dirección ni gestión.

La escuela rural es extensión de la escuela de la ciudad, controlada administrativamente desde la ciudad, con deficiencias serias en infraestructura y materiales didácticos. Deficiencias que influyen en mayor o menor grado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que son agravados por las condiciones salariales, la doble residencia de los maestros y las huelgas que coadyuvan a los problemas de la escuela en el medio rural (Plaza, 1989).

Los contenidos teóricos de la educación rural son muy abstractos y están desvinculados de la práctica concreta de los participantes. Los métodos pedagógicos que utilizan son fundamentalmente expositivos y académicos, lo que hace que muchos cursos sean cansados, difíciles de asimilar y poco motivadores (Jara, 1989). Asimismo, se trata de una escuela donde el maestro simplemente copia y repite. Se trata de una educación como transmisión y no de producción de conocimientos (Chiroque, 1990).

Las características de la "educación bancaria" propuestas por Freire, para referir al sistema educativo que trata de lograr que los dominados se adapten a su situación de dominación y, por tanto, se hagan dominar, aun cuando empiezan a ser superadas contemporáneamente, exponen parte de los problemas señalados más arriba:

a) el educador es siempre quien educa; el educando es educado.
b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
c) el educador es quien piensa, sujeto del proceso; los alumnos son objetos pensados.
d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (Freire, 1970: 74).

Los problemas expuestos hasta aquí son importantes; sin embargo, para alcanzar el objetivo de este estudio interesa puntualizar en los aspectos lingüístico y cultural de la educación rural.

## 3. El problema lingüístico en la educación rural

La escuela rural nacional, salvo en aquellas donde hay programas de educación bilingüe, procede como si todos los niños fuesen monolingües hispanohablantes. La educación oficial actual impar-

tida en los centros educativos rurales de Tayacaja también es en español.

El sistema educativo no considera que la totalidad de los pobladores campesinos de Tayacaja sean *quechua hablantes*, y que apenas exista un porcentaje mínimo de bilingüismo, especialmente, en las capitales de los distritos y un bilingüismo incipiente en las comunidades campesinas. Sin embargo, el Ministerio de Educación pretende educar en *castellano* a los niños que asisten a los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEIs), a los Centros Educativos Primarios, e incluso pretende alfabetizar a la población adulta también en español, cuando, como dijera Loos (1972), la alfabetización debe ser en el idioma propio de la población. Al respecto, Span del Solar precisaba que:

> [...] Una lengua es un sistema de símbolos orales, para el cual la escritura es una representación secundaria y que, por lo tanto, no se puede esperar que un niño lea y escriba una lengua que no posee oralmente; es una aberración alfabetizar a un niño [y también a un adulto] en una lengua que no domina (1972: 34).

Los temas de la inasistencia, el abandono a la escuela y el analfabetismo están íntimamente ligados con el problema de la barrera idiomática, que traen graves consecuencias para la posterior vida social de los educandos (Escobar y otros, 1975; de Vries, 1989).

El sistema educativo debía considerar que el niño en edad escolar ya ha estructurado su *lengua* (el *quechua*), habla, piensa e incorpora conceptos, construye juicios y razonamientos en *quechua*. Siguán y Mackey anotaban:

> [...] si el niño llega a la escuela hablando esta lengua, lo normal y lo eficaz es que la escuela, para comunicarse con el niño y para enseñarle, utilice, al menos en la primera etapa, esta lengua y no otra (1986: 104).

Sobre este estado, en la escuela se pretende enseñar en *español*, en un idioma relativamente desconocido y ajeno a los estudiantes quechuas rurales.

Los mismos comuneros indígenas son conscientes del problema lingüístico de la educación oficial, por ejemplo, la Gloria Silvera decía: "El profesor desprecia a nuestro idioma y a nuestra cultura. El profesor impone que se hable solo en castellano. A los que hablamos quechua nos resulta difícil aprender en la escuela". Por su parte Juan Campos declaraba: "Es muy difícil aprender el castellano. Es importante saber escribir, pero nos resulta difícil hacerlo en un idioma que no dominamos". Para Emilio Huarcaya este proceso sería diferente "si la enseñanza fuese en quechua, porque ahora, hasta los libros de aprestamiento vienen en español". El problema se agrava si el profesor es solo hispanohablante, entonces la comunicación con los estudiantes se hace muy difícil.

Debía tenerse en cuenta, como sugirió Pozzi–Escot (1972), que el niño al comenzar su escolaridad posee el sistema fonético de su lengua y gran parte del sistema morfológico–sintáctico. Precisó la autora:

> La escuela peruana "tradicional" situada en las zonas rurales, fracasó rotundamente, puesto que el sistema que empleaba (enseñar en castellano que era la lengua materna solo en el caso de los niños asistentes a escuelas situadas en las ciudades) se oponía flagrantemente a principios psicológicos, lingüísticos y pedagógicos elementales: no solo enseñaba en castellano al niño monolingüe quechua, por ejemplo, sino que lo castigaba si usaba su lengua materna; de esa manera se le desarraigaba de su medio cultural, se le condenaba al fracaso escolar y se le inducía de por vida el desprecio a su lengua y cultura (1972: 34).

El castellano es uno de los elementos culturales extraños del cual es portadora la escuela rural. La escuela intenta aparecer como el más importante medio de castellanización (Vergara y Valdivia, 1982); sin embargo, su producto fue y es casi siempre un fracaso. Los mismos comuneros declaraban:

> Los niños no aprenden bien el castellano en la escuela, porque en nuestra casa, con nuestra familia y vecinos seguimos hablan-

> do en quechua 'mezcladito' con castellano. Pero esto no comprenden los profesores y tratan de torpes a nuestros hijos (Urbano Paúcar).
>
> Tampoco podemos negar que hay unos pocos niños campesinos que saben regular el castellano. En cambio, los hijos de los *mistis*, en algunas capitales distritales, si saben hablar bien el castellano y estos son los preferidos de los profesores, mientras nuestros hijos son marginados y maltratados (Pablo Rojas).
>
> Sin embargo, el buen trato o la preferencia del profesor por los hijos de los "ricos" también es porque son sus compadres, porque son hijos de autoridades (Malásquez Chahuaya).

A pesar de las buenas voluntades de los educadores rurales, el resultado es un trauma lingüístico y una agresión cultural. La comunera Gloria Silvera decía: "En las escuelas no consideran nuestras costumbres, pero sí otras ajenas. Así, las escuelas se comportan como centros de difusión de culturas extrañas a nosotros". Malásquez Chahuaya razonaba: "A veces ni los mismos profesores se dan cuenta que nos agreden culturalmente, porque los programas no fueron hechos por ellos". En efecto, "la rígida jerarquización del Ministerio de Educación ha colocado a los docentes en condición de meros aplicadores del currículo" (Martínez, 1990: 23).

La prohibición del uso de la lengua materna (L1) va desde formas sutiles hasta castigos físicos. Uno de mis informantes relataba:

> Cuando enseñaba en un colegio secundario de una comunidad *quechua hablante*, en mi afán que los alumnos aprendan el castellano propuse a los educandos la imposición de un sistema de *multas* a aquellos que hablaran en quechua dentro del salón. La propuesta tuvo aceptación entre los estudiantes. Quien infringía el acuerdo tenía que pagar 1 sol a la tesorera y el dinero pasaba a ser fondo del aula. Los estudiantes se esforzaron por hablar en castellano al interior del aula. Mas apenas traspasaban la puerta volvían a usar el quechua en su comunicación. En realidad, la propuesta fue un fracaso.

Del testimonio anterior se induce a comprender que en los centros educativos rurales hay uso predominante de la lengua materna (L1), una comunicación obligatoria en segunda lengua (L2), y obviamente una comunicación libre (donde usan la L1 y también la L2). Estos aspectos también fueron constatados por varios estudiosos, entre ellos Plaza (1989), von Gleich (1989b) y otros.

¿Es correcto educar a los niños en un idioma desconocido o poco dominado por ellos? ¿Qué pasaría si a nosotros (hispanohablantes) nos enseñaran en "alemán" (idioma desconocido por nosotros)? Ocurrirá que no comprenderemos a nuestros instructores, no asimilaremos los conceptos, nuestro rendimiento académico será bajísimo, y muchos abandonaremos los cursos. En suma, la educación será un fracaso. Este cuadro se repite en la educación en español a niños rurales quechua hablantes.

Las funciones irrenunciables de la lengua materna (L1) señaladas por el Grupo de Trabajo de las Asociaciones de Inmigrantes de la (ex) República Federal de Alemania, debían ser consideradas tanto en la fase de aprestamiento escolar como en la educación primaria, porque:

1. La L1 desempeña un papel importante para formar y estabilizar la identidad del niño, condiciona el desarrollo de la personalidad básica de cada niño.
2. Las palabras para el campo de la observación inmediata, así como para la orientación, dentro del mismo, se denominan y se encuentran en la L1.
3. La L1 permite al niño conocer, reproducir y comprender el mundo que se encuentra más allá de sus campos de acción y percepción inmediatos, pues le posibilita recibir y comunicar importantes experiencias de otros.
4. La lengua como lengua materna es portadora de conocimientos sociales, permite al adolescente participar en el tesoro transindividual del trabajo social pasado.

5. La lengua como L1 lleva en general a la adopción y apropiación de victoriosos modelos sociales del actuar y hablar, siendo así esencialmente el medio de construcción y ampliación de la competencia de acción lingüística del niño.
6. Es el medio interno de comunicación de la familia y del grupo. Sirve para comunicar y transmitir historias importantes, para crear, para mantener y modificar relaciones sociales dentro de la familia y del grupo, para intercambiar representaciones de valores y sistemas de ideas, en breve sirve para preparar y renovar diariamente la identidad cultural (von Gleich, 1989a).

La UNESCO, en 1953, ha recomendado que: "El mejor medio para la enseñanza de un niño es su lengua materna. Desde el punto de vista psicológico, la lengua materna es el sistema de signos significativos que garantiza automáticamente la expresividad y comprensión. En la sociedad es el medio para identificar a los miembros de su comunidad origen".

La Constitución Política del Perú de 1979, en su artículo 35° estipulaba que: "El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación en su propia lengua".

Los lineamentos de la política nacional de educación intercultural y educación bilingüe intercultural del Ministerio de Educación establecen que: "Para las poblaciones indígenas y campesinas, cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural" (MINEDU, s/f: 8).

Finalmente, la Constitución Política de 1993 señala en su artículo 17° que: "[...] El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, fomenta la educación bilingüe intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional".

Sin embargo, cabe interrogarse ¿hasta qué punto se cumplen estos dispositivos legales? Para un sector mayoritario de habla vernácula la respuesta obvia es negativa. Pero tampoco puede negarse que se estén ejecutando algunos proyectos de educación bilingüe intercultural con financiamiento de la cooperación técnica internacional.

## 4. El problema cultural en la educación rural

La escuela no parte del sistema de conocimientos que da orden, coherencia, integración y dirección a la acción de los miembros de la sociedad rural, que los niños ya conocen y manejan parcialmente. Salomón Magendzo (1987) ya señalaba que todo hombre tiene un cuerpo de conocimientos. En efecto, cuando los niños andinos empiezan a asistir a los PRONOEIs y a las escuelas rurales, no tienen la mente en *blanco,* sino han atravesado por un proceso de socialización y enculturación, han asimilado las reglas y normas sociales y han incorporado los conocimientos y los valores propios de su cultura.

Además, como señalaran Herrera y Rey de Castro (1991), los niños portan el bagaje de sentimientos, contradicciones y expectativas que derivan de su hogar. Proceso que se ha producido a través de la transmisión de una generación a la siguiente. De allí que el niño cuando empieza ir a la escuela ya tiene incorporado los rasgos, pautas, patrones y modelos de vida propios. Los maestros no utilizan como recursos didácticos los elementos de la cultura e historia local, para más tarde poder introducir instrumentos para el aprendizaje producidos por otras culturas (Zúñiga, 1988).

La escuela en vez de potenciar los conocimientos propios de los educandos, las destruye. ¿Cómo pueden los niños del campo reconocer dibujos de licuadoras, o cocinas a gas, cosas muy comunes en restaurantes y hogares de la ciudad? (Swille y Troike, 1982). ¿Cómo comprender historias ajenas a su medio? Diferente sería, cuando menos en las fases iniciales, si los materiales didácticos fuesen construidos con objetos que los niños quechuas están en

contacto en su vida cotidiana, y tomaran en cuenta la historia y geografía local.

Montaluisa escribió:

> Hay todavía escuelas en donde los niños están obligados a quitarse sus trajes típicos todos los días antes de entrar a clases. Más aún, directa o indirectamente, con el trato impuesto en la escuela por el maestro y el sistema educativo a los que él representa, se llega a que los niños se avergüencen de ser indígenas, desconociendo a sus padres y familiares (1988: 75).

Hallamos pues que la estructura social violenta la identidad cultural andina, creando un clima general de rechazo que a veces lleva a la autonegación de su cultura, expresada en una lengua y les hace desear el abandono de esta para librarse de la estigmatización social (Escribens, 1972). Freire (1985) expuso que hay una mimetización de los invadidos culturalmente. Los invadidos se convencen de su "inferioridad". Hay deseo de parecerse a los dominantes: andar como ellos, vestir a su manera y hablar a su modo.

Al no considerar la cultura de los educandos, la escuela induce a "rechazar lo propio y valorar lo ajeno" que, a su vez, desde la óptica andina, significa el paso a las filas del "enemigo" con todo (es el mito "contemporáneo de la escuela").

# II. EDUCANDOS, MAESTROS Y COMUNIDAD

Los agentes del proceso de enseñanza son los alumnos y los maestros que, para nuestro caso, interactúan en el contexto social de la comunidad local y nacional. El agente primario (sujeto activo) de la educación es el educando. El maestro, aunque necesario, es apenas un agente externo y secundario, sujeto activo a su vez, pero solo en el sentido de "activar" al alumno para que sepa comprender, pensar, discurrir, sentir la belleza y amar al prójimo (Agazzi, 1965).

Para "activar" al educando, el maestro debe asumir, como dijera Lovisolo (1987), el papel de "experto" en el método, de tal manera "que permita la construcción conjunta de respuestas a los problemas elaborados participativamente. En este sentido, la búsqueda de alternativas se pedagogiza en el ámbito del activismo y del pragmatismo; se positiviza por la importancia concedida al método y se democratiza por la prioridad que se les otorga a los procesos dialógicos en la definición y solución de los problemas vinculados a la cuestión social" (Lovisolo, 1987: 86).

En Tayacaja, como se adelantó en la introducción, hasta 1992, había 49 centros educativos de educación inicial y 275 de educación primaria (además de 38 colegios secundarios). En el mismo año habían registrado 1,241 estudiantes de inicial y 25,473 de primaria (además de 4,595 de secundaria).

Las edades de ingreso a los centros educativos varían según sean a los PRONOEIs o escuelas. Sus conocimientos lingüísticos en orden decreciente son monolingües quechua hablantes, bilingües incipientes y bilingües avanzados. El estado nutricional de los niños en la provincia no es óptimo.

En la provincia, hasta 1992, había 1,234 maestros: 934 sin título pedagógico y 300 con título. Los maestros rurales de Tayacaja, al igual que en otras provincias andinas, son un grupo heterogéneo, tienen diferentes niveles de formación como universitaria, normal pedagógica (últimamente institutos superiores pedagógicos), secundaria común y secundaria técnica. Presentan diferencias de dominio idiomático; algunos son bilingües con L1 o con L2 predominantes y monolingües hispanohablantes. Muestran diferencias de procedencia: algunos proceden de la ciudad y otros del campo.

En cambio, el común denominador de los maestros rurales es que no fueron entrenados para laborar con poblaciones quechua hablantes, por ejemplo, hay ausencia general de preparación para una educación intercultural. Mcquown (1982) y otros autores han señalado que esto es un grave problema, más aún si el profesor no habla el quechua no podrá actuar con eficacia. Sin embargo, hay algunos profesores que a pesar de conocer el quechua no lo valoran. Muchos maestros piensan que el idioma originario es una lengua menos civilizada, desconociendo todos los avances de la antropología y la lingüística.

La desigualdad social de nuestra sociedad se expresa también en el conjunto de los maestros. Estos se encuentran en una situación de marginalidad frente a los otros profesionales. Tienen entre ellos diferencias de orden económico y social. Las desigualdades

más notables son entre maestros sin título, aquellos que están en cursos de profesionalización[6] y los que tienen título pedagógico, diferencia que se expresa en las remuneraciones y en la posibilidad de conseguir mejores condiciones de trabajo (como traslados y ascensos) (López y otros, 1990).

> Entre los maestros que no tienen título pedagógico –escriben López y otros–, los que están en peores condiciones son los que trabajan en el área rural, por la escasez de comodidades, el aislamiento y la falta de apoyo técnico pedagógico. Entre los maestros sin título pedagógico que trabajan en el área rural, los más abandonados son los que desempeñan su labor en los centros educativos unitarios, en los que ni siquiera tienen con quien compartir sus experiencias (1990: 15).

Para los maestros sin título, la instrucción es una de la necesidad más sentida. Los maestros sin formación pedagógica y sin acceso a materiales escritos por el elevado costo frente a su bajo sueldo, se encuentran casi desarmados frente al reto de la docencia. Casi todos prefieren la instrucción y actualización durante los primeros meses del año, aunque no descartan los cursos a distancia y prefieren las separatas a otros medios como periódicos y radio (López y otros, 1990).

La capacitación óptima de los docentes rurales debe planificarse en tres áreas básicas: pedagogía, lingüística aplicada y antropología, y dos áreas complementarias: técnica agropecuaria y salud. Lo pedagógico permitiría afrontar con éxito las tareas de la docencia. La lingüística aplicada permitiría desarrollar con eficiencia un programa de educación bilingüe. La antropología permitiría el conocimiento de la cultura andina. Lo técnico contribuiría al desarrollo productivo comunal. Los aspectos de salud estarían orientados hacia la contribución de salud preventiva escolar y comunal.

[6] Muchos de los maestros sin título pedagógico están haciendo cursos de profesionalización en la Universidad Nacional del Centro del Perú, en el Instituto Pedagógico de Huancavelica y Chupaca, cursos que son ejecutados durante los períodos vacacionales.

En la provincia de Tayacaja hay algunos técnicos e ingenieros agrónomos y también algunos auxiliares de enfermería y enfermeros que están ejerciendo la docencia. López y otros (1990) opinaron que esta situación no debía ser casual, sino que todos los maestros del campo deberían tener conocimientos de técnica agropecuaria. Considero que también deberían tener elementos mínimos de conocimientos de salud preventiva. Estos aspectos podrían ser factores que contribuyan a mejorar las relaciones bastante deterioradas entre maestro y comunidad.

Hablando de relaciones entre maestro y comunidad, cabe aclarar dos cuestiones observadas en Tayacaja: a) Las relaciones entre maestros y comunidad son nulas o casi nulas en las capitales distritales, especialmente allí donde las relaciones de mercado se han intensificado (pueblos con carreteras), y donde la mayoría de los profesores no son del lugar, o proceden de los grupos de poder local (son los casos de Colcabamba, Pazos, Ñahuinpuquio, Acostambo y de los distritos ubicados en el valle de Pampas). b) En cambio, hay comunidades un tanto más tradicionales que las anteriores, donde las escuelas funcionan como parte de la comunidad, donde los maestros están integrados a la vida comunal (son los casos de las comunidades del nororiente de Tayacaja. Sin embargo, en ambos hay excepciones).

Soy de la opinión que los maestros de los centros educativos rurales deben tener por lo menos residencia estable en la comunidad. Esta propuesta permitiría intensificar las relaciones de los maestros con los padres y la comunidad, haría de los profesores partícipes de las fiestas y faenas comunales; además, sería más fácil que las escuelas incorporen en los contenidos curriculares elementos propios de la cultura y del saber local, también propiciarían que las acciones educativas pasen de las escuelas a la vida comunal, orientando la educación a satisfacer necesidades básicas y organizativas de la población, así como también propiciarían la participación de los padres de familia en la tarea educativa.

No olvidemos que, para los andinos, la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas. Ambas se fortalecen mutuamente. Por ejemplo, el trabajo comunal por la escuela debe ser entendido como práctica colectiva para alcanzar objetivos individuales (Ansión, 1989). Se unen esfuerzos colectivos para beneficiar con el *progreso* a todas las familias e individuos.

Sin embargo, muchas veces, la comunidad se convierte en mera espectadora del proceso educativo.

> Los padres de familia asisten individualmente a las reuniones cuando el profesor los llama. Los dirigentes de la comunidad asisten a la escuela solo para realizar algún evento festivo. La comunidad está marginada del proceso educativo. La escuela camina como una institución independiente de la vida de la comunidad [...] (Montaluisa, 1988: 75).

La comunidad puede y debe intervenir en el proceso de educación, como dijera Ansión (1989), porque ya sus dirigentes conocen desde dentro a la escuela, habiendo llegado no pocas veces hasta la universidad; sin embargo, debo añadir que debe intervenir, también, porque es creadora y portadora de sabiduría, tecnologías y democracia, sobre las que debe erigirse la educación rural. Por tanto, como expusiera Montaluisa (1988), la participación de la comunidad en la vida de la escuela debe darse en todos los niveles, particularmente en la definición del currículo como proceso de selección y organización de una cultura para el aprendizaje, y la determinación de la política educativa que orienta los grandes principios, fines, objetivos y estrategias de la educación.

Mediante estudios y discusiones, los educadores, la comunidad y la organización comunal a través de sus líderes y representantes, para mejorar la calidad educativa, deben seleccionar los contenidos apropiados. Este currículo debe tener en cuenta el calendario agrícola, el medio ambiente, la tradición oral, las técnicas, las artes y las vivencias. También debe incluir los aspectos importantes de la cultura "externa", haciendo que la escuela sea el puente para obte-

ner y desarrollar los conocimientos que otra u otras culturas les puedan ofrecer rechazando las antiguas confrontaciones estamentales (Ansión, 1995) o superando la dialéctica de la negación del otro (Calderón y otros, 1994), con el desarrollo de sujetos libres que reconstruyan y fortalezcan su autoestima reconociendo sus raíces y abiertos a la pluralidad del mundo moderno (Ansión, 1995).

No obstante, la formación de un sector de los profesores está marcada por muchos prejuicios sobre la realidad campesina. Muchos de los maestros consideran que su tarea es acabar con el pensamiento y la forma de vida andina para enseñar otro pensamiento y otros valores (Montaluisa, 1988). Es decir, muchos profesionales tienen la convicción de "transferir", "llevar" o "entregar" al pueblo sus conocimientos y sus técnicas. No se debe escuchar al pueblo para nada, pues esta, incapaz e inculto, necesita ser educado por ellos para salir de la indolencia provocada por el subdesarrollo. Para ellos, la "incultura del pueblo" es tal que les parece "absurdo" hablar de la necesidad de respetar la "visión del mundo que esté teniendo". La visión del mundo lo tienen solo los profesionales. Definitivamente, como declaran los entrevistados, "muchos de los maestros consideran que solo ellos tienen la capacidad de enseñar" (Gloria Silvera).

De la misma manera, a los profesores con prejuicios les parece absurdo que sea indispensable escuchar al pueblo a fin de organizar el contenido programático de la acción educativa. Para ellos "la ignorancia absoluta" del pueblo no les permite otra cosa sino recibir sus enseñanzas (Freire, 1985).

También Argumedo (1987) señalaba que una posibilidad de imaginar al poblador rural es que estos no saben. Su saber no sirve para nada. Son tradicionalistas, "alienados", no tienen capacidad de articular una interpretación de su propia realidad. Esta caracterización justifica al intelectual y su papel tutelar respecto a los campesinos. Este hecho lleva a que el profesional se esfuerce por imponer su conocimiento, porque considera que su saber es el único válido y

descalifica al saber del poblador rural. Sin embargo, indagando desde la visión andina, encuentro que hay, por ejemplo, refiriéndose a los agrónomos, una corriente de opinión que:

> Los profesionales solo nos indican hablando bonito, pero en el mismo trabajo el campesino sabe más. Lo que sembramos con indicaciones de los agrónomos, unas veces es buena y otras no, a veces hasta los hacen quemar a las plantas con el abono. Lo que sembramos por nuestra cuenta da mejor producción (Alberto Peña).

El testimonio anterior es una muestra de la actitud de "desconfianza de lo ajeno".

Asimismo, los campesinos quechuas opinan, con tensiones entre "desconfianza" y "valoración de lo ajeno", sobre la participación del profesional en las asambleas comunales, que:

> La opinión del profesional, para muchos campesinos, valen más que la de cualquier otro comunero. Sin embargo, nosotros debemos valorar más la opinión de nuestros hermanos campesinos, porque lo que dice un comunero es cierto; en cambio, el profesional puede estar engañándonos, porque no conoce nuestra realidad, y a veces hasta le interesa engañarnos conscientemente, o por alguna otra razón que responda a sus intereses (Gloria Silvera).

Sin embargo, también hay profesionales que consideran que los campesinos quechuas lo saben todo, entonces su papel se reduce a la mera observación y admiración del saber campesino y trata de proteger esa pureza. Esta es una actitud de "defensismo" cultural que lo repliega sobre sus identidades particulares y puede generar reacciones de tendencia anti desarrollo (Calderón y otros, 1994). En cambio, otros consideran que sobre el saber campesino hay otros que necesitan aprender, que su saber en parte es inadecuado y en parte no y que es necesario poner en sus manos los instrumentos que les ayudará a sistematizar ese saber y construir a partir de él un conocimiento que responda a sus intereses y necesidades; es decir

"valorar lo propio y lo ajeno" dentro de la lógica moderna (Ansión, 1995).

Esta última visión sobre el poblador rural puede llevar a dos actitudes del profesional: este se siente comprometido con los campesinos y se preocupa [por ejemplo en el caso de los técnicos] por adaptar las tecnologías a las condiciones productivas. Crea la ilusión de libertad, pero apenas sale el técnico todo vuelve poco a poco a la situación inicial. Y, otros colocan las informaciones y los instrumentos a disposición de los campesinos, para que ellos mismos formalicen su tecnología. "Esta tarea constituye el auténtico trabajo educativo con los campesinos: cooperar con ellos en la crítica de los productos de la cultura [...] lo que les permitirá ser productores de conocimiento y no meros receptores" (Argumedo, 1987: 129).

Por otro lado, se debería romper la distancia entre educador y educando, haciendo que las relaciones verticales se conviertan en horizontales. Lo anterior implica un nivel de democracia en la práctica cotidiana personal y profesional, de modo que pueda fomentar y estimular la autodisciplina entre los estudiantes frente al autoritarismo del maestro, haciendo que entre ellos exista una interacción de conocimientos.

El proceso de educación no es unidireccional, fluye en ambas direcciones, es un proceso de interaprendizaje, donde los conocimientos son identificados como "tradicionales" y "científicos", por tanto, la educación debe ser planteada como el desarrollo de las contradicciones entre ambos conocimientos (Taipe, 1993a). Tomando en cuenta los conocimientos y prácticas de los participantes, debemos buscar que los educandos intervengan activamente en las discusiones y análisis que se realicen (Jara, 1989). Las prácticas y los conocimientos campesinos han sido adquiridos a través de la experiencia de miles de años, y la educación rural debe fundamentarse en esos conocimientos y enriquecerlo de acuerdo a las nuevas exigencias, aspiraciones y necesidades de la población.

La tarea del educador debe ser esencialmente formadora, debe incentivar, canalizar y conducir la participación activa y consciente

de los educandos, la definición de planes y tareas, el análisis crítico y autocrítico, la reflexión sistemática sobre la realidad, de tal manera que fortalezca la conciencia, la voluntad y el compromiso del educando. Todo lo anterior será posible en la medida en que el maestro sea abierto a la realidad para analizarla, sentirla y asumirla consecuentemente en su vida personal y profesional, asimismo dependerá de cuánto esté comprometido frente a la problemática de su pueblo (Evans y Orihuela, 1990).

> Hay profesores comunicativos, comprensivos y preocupados por resolver los problemas del pueblo. Otros incumplen con su trabajo y no les importa nada los asuntos de la comunidad. Sus comportamientos son negativos. Son borrachos y algunos abusan de sus alumnas (declaraba un informante).

Es necesario enfatizar que las actitudes del docente rebasan a los límites de la escuela: "Es la forma como se viste, trata a los alumnos, a los compañeros de trabajo, a los padres de familia, en que respeta o no a las costumbres de los pueblos" (Cussiánovich y otros, 1990: 20). Los hábitos son reflejos de las costumbres del grupo social y es por eso que la educación tiene como punto de partida el ejemplo. Los profesores, entonces, son el espejo primero en el que deben ver las actitudes mencionadas, pero, además, el rol facilitador que ellos tienen constituye la piedra angular del fomento de actividades (Martínez, 1990). Con cuánta razón los comuneros quieren que:

> Los maestros sean tratables, sencillos, comunicativos, que compartan la vida comunal, que tengan cariño a su profesión y no estén solo por el sueldo, que construyan la educación sobre la realidad comunal, que ayuden a reflexionar sobre los problemas y búsqueda de soluciones.

No se trata que los maestros sean "gendarmes" que solo evalúan conocimientos: "Un buen alumno es sinónimo de un buen promedio". Esta concepción es reflejo de la educación libresca (con

dictados o transcripciones de libros) y el efecto en los educandos es el memorismo y conformismo, anulando su capacidad reflexiva, crítica y creativa. El maestro del pueblo, como sostienen Cussiánovich y otros (1990), debe ver la actitud ante la tarea, el proceso, el esfuerzo y reconocer en esta actitud una predisposición al aprendizaje y un deseo de conocer.

Los maestros incapaces optan por el insulto, la venganza y el castigo físico. El niño por su parte experimenta bloqueos mentales y va desarrollando paulatinamente un complejo de inferioridad (de Vries, 1989). En cambio, otros enseñan con cariño, sencillez, paciencia, sinceridad y claridad, con alegría, entusiasmo e inteligencia, alentando siempre al estudiante. De allí que, para ser didácticamente capaz, un educador debe reunir cuatro exigencias: científicas y metodológicas, epistemológicas, psicológicas y profesionales. Estas exigencias expresan que el maestro debe conocer qué ha de enseñar y cómo ha de hacerlo, conocer la estructura lógica y el orden propio y característico de cada materia, conocer al alumno que ha de educar y enseñar (no se puede educar a quien no se conoce), y debe conocerse a sí mismo como educador, para poder superar sus insuficiencias y usar sus dotes propias (Agazzi, 1965).

En las relaciones entre maestro y alumno, el acto educativo exige métodos adecuados de educación, de construcción, en cada individuo, de un orden interior de moralidad y de ideales espirituales, de adquisición y expresión por parte de todos los valores de cultura (Agazzi, 1965). Escribía Lovisolo: "Quien enseña, actúa junto con los alumnos a partir de sus experiencias, en el sentido de desarrollarlas de manera continua y acumulativa y con la intención de que en los aprendizajes crezca simultáneamente la voluntad de aprender más [...]" (1987: 88).

El testimonio de Ccelestín Freinet, referido por Argumedo, expone el rol del profesor y su procedimiento:

> El papel del profesor (sería) darles a los alumnos elementos –instrumentos o informaciones– que les permitan experimen-

> tar. Darles un empujón que los haga avanzar un poco más, sea ofreciéndoles un nuevo instrumento, sea sugiriéndole un procedimiento diferente.
>
> En una palabra, tú tienes un papel provocador, tú haces que se interroguen, que se formulen preguntas a sí mismos. Los incitas constantemente a superarse, a ir más lejos.
>
> Esa es mi función como profesor: hay un material sobre el cual yo ya pensé un poco, sé lo que se puede hacer con él, a dónde nos puede llevar; les doy el material a los chicos, los dejo tantear todo el tiempo que quieran, respetando esa búsqueda experimental. Sé, finalmente que, en un momento determinado, una pregunta mía les ayudará a avanzar un poco más (Freinet citado por Argumedo, 1987: 138).

En el testimonio de Freinet, de alguna forma, está expuesta que la educación no es la mera enseñanza, sino un procedimiento de una escuela de estudio o de producción de conocimientos. Agazzi (1965) sugería que se debe pasar de la escuela de la enseñanza a la escuela del estudio; es decir, de la escuela que se limita a dar clase, considerada desde la parte del maestro (punto de vista de la enseñanza), a la que se preocupa de impulsar el espíritu de estudio en el discípulo, considerada desde la parte de este (punto de vista del estudio). Se tiene entonces la enseñanza del maestro, mediante el estudio.

La tesis de Agazzi coincide con la de Argumedo, cuando este último entiende la educación como un proceso de "producción de conocimientos", situación que exige partir del conocimiento ya producido. Se conoce a partir de lo conocido, no desde la nada. Desde las aproximaciones sucesivas que forman parte del ser de las cosas en nuestro mundo.

Para avanzar en el conocer, para producir nuevos conocimientos, es preciso atravesar momentos de apropiación de informaciones e instrumentos, es necesario recibir, analizar y utilizar los conocimientos ya producidos (Argumedo, 1987). Pero esos conocimientos fueron producidos en la historia por determinados gru-

pos, lo que significa que han sido construidos en función del proyecto político que posibilitaba la realización de los intereses de esos grupos. Las clases hegemónicas no utilizan apenas el conocimiento, sino que también orientan el proceso de su producción. Además, existen varias formas de aproximación a la realidad, dominantes y dominadas, que los hombres fueron construyendo a lo largo de su historia. Por eso la apropiación de los conocimientos ya producidos debe ser en forma crítica y selectiva (Argumedo, 1987).

Las propuestas de Agazzi y Argumedo coinciden también en que una acción educativa no puede limitarse a la mera transferencia de los conocimientos acumulados; deberá permitir el adueñarse también del método y recuperar el contexto de su producción.

Esta forma de entender la educación lleva a plantear no solo el problema de la transmisión del conocimiento, sino también el de la producción del conocimiento. No importa solo lo que deberá ser "enseñado", sino principalmente cómo se debe aprender, el "conocer" como un bien de producción (Argumedo, 1987).

El acceso crítico al conocimiento, como patrimonio de la humanidad, pone al alcance de los educandos el conjunto de conocimientos sistematizados que han sido acumulados a través de la historia, para que utilicen esa información en la producción de nuevos conocimientos adecuados a sus intereses y necesidades reales y objetivos.

> Saber leer y escribir, dominar algunos códigos sociales básicos, calcular, tener informaciones de la organización social y económica en la que se inserta su trabajo, sobre el destino de lo que ellos producen, sobre los intereses de los diferentes actores sociales, todo eso es el contenido del trabajo educativo con los campesinos (Argumedo, 1987: 134).

En el trabajo educativo con los andinos, estos deben ser sujetos protagonistas de su historia y no simples instrumentos de otros grupos. Deben construir una concepción del mundo coherente, una visión de ellos mismos como grupo y del contexto social en el

que están insertos, de sus necesidades e intereses y de las actividades e interrelaciones que existen entre esos intereses y los de otros sectores sociales. Deben construir su "teoría" a partir de su experiencia y del conocimiento científico, considerando cuándo y para qué fueron elaborados y determinar si les serán útiles para el problema que enfrentan o será necesario producir nuevos conocimientos. Ese proceso de producción de conocimientos debe estar anclado en la situación concreta de la vida y partirá de las necesidades percibidas como más urgentes. El educador, en la medida en que se identifique y comprometa con los campesinos, puede cooperar con ese proceso poniendo a disposición de su entorno social todos sus conocimientos científicos, tanto el repertorio de informaciones como los procedimientos y reglas de producción (Argumedo, 1987).

El proceso demanda la acción de los sujetos. Los educadores, los técnicos, los intelectuales, de modo general, pueden apoyar el proceso formativo y, por tanto, constructivo de las categorías sociales insertas en el proceso de formación. El objetivo principal se deriva del aprendizaje de los modos de construcción del saber (Lovisolo, 1987).

Todos los programas educativos apuntan al éxito y este depende mucho del comportamiento de los docentes dentro y fuera del aula, en su convivencia con la comunidad. Sin duda alguna, el papel del maestro se torna más importante en el caso de los programas oficiales, en los que debe conocerse los recursos propios de los docentes y los que necesitan adquirir a fin de asumir el compromiso de llevar adelante un programa educativo que busca fundamentalmente la reivindicación de las poblaciones rurales (Zúñiga, 1989).

La necesidad de un maestro preparado y convencido de la tarea que se espera de él es clave en los programas educativos oficiales. El maestro es el nexo natural entre la institución oficial y el grupo humano para el que trabaja. También en los programas experimentales, el rol del maestro puede ser determinante para el éxito,

ya que el tener autorización oficial no garantiza contar con un apoyo de facto de parte de los funcionarios y autoridades educativas, quienes tienden a rechazar abierta o veladamente los programas. Por ejemplo, expone Zúñiga (1989) la resistencia a aceptar la educación bilingüe viene a veces de los compañeros de trabajo, que pueden socavar la seguridad que requiere el docente para intentar desarrollar el modelo.

# III. PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Desde mi punto de vista, en las comunidades andinas quechua hablantes, mejorar la calidad de la educación en los niveles PRONOEIs, inicial, primaria y en la alfabetización de adultos, puede ser viable mediante los programas de educación intercultural, educación que consolidaría la lengua materna (L1) del educando, luego haría también que este se desenvuelva con seguridad en la segunda lengua (L2). Así, la educación intercultural contribuiría al logro de la integración nacional y la globalización de la cultura sin negar las particularidades histórico culturales.

## 1. La educación intercultural

La reunión indigenista de Pátzcuaro (México) de 1940 propuso la denominación de Educación Bilingüe Intercultural, refiriéndose "a la opción que una cultura tradicional tiene para ampliar su acervo, incorporando selectivamente aspectos de la cultura occidental o de otras culturas" (Pozzi–Escot, 1991: 137).

Específicamente, la educación bilingüe es la *enseñanza en dos lenguas*, usando como instrumentos de educación la *lengua materna* de los educandos y una *segunda lengua*.

Sin embargo, toda lengua es expresión cultural, de manera que al enseñar una lengua enseñamos también la cultura que se expresa a través de ella. Por esta razón fue conveniente agregarle al concepto "educación bilingüe" el componente "cultural". Por ende, la *Educación Bilingüe Intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas* (Zúñiga, 1988).

No obstante, la denominación educación bilingüe intercultural es restrictiva; además, lo cultural incluye al aspecto lingüístico. En cambio "Educación Intercultural" es una denominación más apropiada porque no se restringe solo a dos culturas ni tampoco a dos idiomas, las puede rebasar.

Un sector de los campesinos quechuas, entrevistados en la provincia de Tayacaja, opinaron que en la escuela: "Primero deben enseñar en quechua, porque es el idioma que dominamos, luego deben hacernos mejorar el dominio del castellano. El quechua nos permite comunicarnos con nuestra familia y la comunidad. El castellano nos facilita la comunicación en la ciudad" (E. Huarcaya). "Incluso los trabajadores de las ciudades que son enviados al campo necesitan dominar el quechua. Contrariamente, cuando un campesino va a la ciudad el castellano le ayudará a 'defenderse'" (Gloria Silvera).

Para nuestros entrevistados: "El castellano facilita la comunicación con personas de otros pueblos, permite la comunicación en las oficinas y realizar algunos trámites; además, permite que sus hijos continúen estudios superiores, porque todos los libros, periódicos y folletos están escritos en castellano" (E. Huarcaya). Para los campesinos es muy claro el uso funcional de las lenguas: a nivel intragrupo se valen del quechua, y para comunicarse con los miembros de la sociedad mayor se ven en la necesidad de usar el castellano. Desde esta visión, para este sector de campesinos es lógico pretender consolidar su lengua materna y acceder al manejo adecuado de la segunda lengua.

Según Pozzi–Escot (1972), teóricamente en un país con situación bilingüe o multilingüe, caben varias soluciones con relación al vernáculo[7]:

- Puede darse toda la educación en vernáculo.
- Empezar en el vernáculo para pasar gradualmente a la lengua nacional u oficial[8].
- Empezar en la lengua nacional u oficial y mantener el vernáculo como una asignatura a la cual se dedica un período escolar.
- Impartir toda la educación en la segunda lengua (la oficial).

La primera opción es inexistente en nuestro medio. La segunda fue implementada en varios proyectos, especialmente en la zona sur del país (en Cusco y Puno), y no se trata de proyectos tipificados por Plaza (1989) como "indianismo" que solo reivindican las lenguas vernáculas "discriminando" al castellano, sino de proyectos que buscan fortalecer la L1 y hacer que también se desempeñen con seguridad en L2. La tercera existe en algunas facultades de ciertas universidades. La cuarta tiene vigencia actual en la mayor parte de los Andes peruanos. Esta última favorece a la lengua dominante en perjuicio de la lengua vernácula.

Los programas de educación bilingüe han sido diferenciados según el objetivo lingüístico en programas de *castellanización (sumersión y transición)* y *mantenimiento*[9].

---

[7] Lengua vernácula es aquella hablada por un grupo dominado en lo social, económico y político, por otro grupo que habla una lengua diferente, tenida como oficial (Escribens, 1972).

[8] Vergara (1982) ha señalado que, en la mayoría de los casos, el bilingüismo es puente hacia el monolingüismo castellano.

[9] Los tipos de educación bilingüe han sido diferenciados, según Siguán y Mackey (1986), por los objetivos lingüísticos del sistema, por el lugar que ocupan las dos lenguas en el currículo, por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza, por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos; y, por el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo de un país.

"Tanto los programas de sumersión como los de transición pueden clasificarse como *programas de castellanización*, dado que el objetivo primordial es la enseñanza del castellano como L2, sin considerar la L1" (von Gleich, 1989a: 68).

El *programa de sumersión*: "Es un método de enseñanza de la segunda lengua que expone al educando de manera no dirigida a la instrucción en la L2; es decir, [...] el escolar es enviado a la escuela regular ya sea sin o con poco conocimiento de la L2, la cual es la lengua de enseñanza" (von Gleich, 1989a: 68).

En los *programas de transición (o transferencia)*, la educación bilingüe tiene por objetivo principal la rápida castellanización, es decir, la transición de la primera a la segunda lengua en breve tiempo (von Gleich, 1989a).

Los programas de transición parten del uso de la lengua vernácula como medio para llevar con mayor rapidez posible al dominio de la segunda lengua, también lengua oficial, pero la L1 se abandona en favor de la L2. Los proyectos de transición responden únicamente a propósitos técnicos, y a manera de puente entre la L1 y la L2. A manera que el niño domina el castellano hace menor uso de su L1 en el proceso educativo, hasta llegar a un punto en el cual todo el proceso se desarrolla exclusivamente en la L2. De ahí la denominación de transición o transferencia (López, 1989, Pozzi–Escot, 1991).

El modelo de transición por lo general está relacionado con la idea de *asimilación* (Hornberger, 1989) (P. Ej.: Proyecto de Desarrollo Educativo Rural en Bolivia: 1975–1982, Proyecto Misión Andina del Ecuador: 1965, Cusco–Perú: 1974, Selva peruana: proyectos dirigidos por el ILV, etc.). Koole (1989) ha descrito la asimilación como el proceso de pérdida de identidad étnica como medio para poder incorporarse a la sociedad dominante. "La asimilación –escribió Koole– se refiere no solo a individuos que pierden su identidad sino también está íntimamente relacionada con el proce-

so mediante el cual la estructura de dominación de un grupo étnico sobre otro se mantiene incólume" (1989: 512).

Los *programas de mantenimiento (o protección)*: "Son tipos de educación bilingüe que tienen como tarea principal el mantenimiento, el fomento y la protección de una primera lengua, la cual casi siempre tiene un *status* de minoría. La L1 se enseña, por consiguiente, como *asignatura de lenguaje* y al mismo tiempo es usada instrumentalmente como *lengua de enseñanza*. Paralelamente se enseña la L2 como asignaturas de lenguaje; una vez alcanzado en la L2 un nivel suficiente de conocimientos, se introduce la lecto–escritura en L2 y a continuación se usa en forma progresiva la L2 como lengua de enseñanza" (von Gleich, 1989a: 69).

En los programas de mantenimiento, "[...] La lengua materna se mantiene aun cuando el educando ya pueda valerse del castellano, preferentemente durante toda la escolaridad, pero, por lo menos, en la escolaridad primaria [...]" (Pozzi–Escot, 1991: 132). Por tanto, el valor atribuido a la lengua materna constituye el indicador decisivo para verificar si se trata verdaderamente de un programa de revaloración y protección de las lenguas vernáculas.

El modelo de mantenimiento está relacionado con la ideología de una aproximación pluralista (de Vries, 1989), supone una política de integración nacional basada en el respeto de todas las etnias (Hornberger, 1989) (P. Ej.: Proyecto EBI en Ecuador: 1986/1987, PEB–Puno, etc.). Los proyectos de mantenimiento recurren al uso de la lengua materna (L1) de los educandos no solo como medio sino como fin, por cuanto persiguen su afianzamiento y desarrollo como medios válidos de expresión y comunicación en los más diversos ámbitos y dominios del uso (López, 1988).

Los efectos esperados de una educación bilingüe (caso Puno) son el desarrollo de las lenguas vernáculas, la producción de material escrito en lenguas vernáculas, la integración cultural, la superación de la discriminación social, la reducción del analfabetis-

mo[10], y el mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas (Hornberger, 1989). Con los efectos anteriores esperaban mejorar la calidad de la educación rural en las zonas bilingües de Puno (Jung y Serrano, 1988).

Sin embargo, si un sector mayoritario de los étnicos o campesinos está de acuerdo con los programas bilingües, otra parte de la población y algún sector considerable de los maestros se oponen. Un informante declaraba: "Algunos padres campesinos quieren que sus hijos hablen solo castellano, porque sienten vergüenza del quechua, porque creen que sabiendo el castellano dejarán de ser campesinos, porque la educación formal es impartida en castellano, porque el castellano es 'más fácil' de escribir con relación al quechua". Otro justifica el uso del castellano: "Porque no quieren que sus hijos sean igual que ellos, y que no tengan problemas cuando salgan a las ciudades". Estas declaraciones ratifican al español, desde el punto de vista del campesino, como lengua de prestigio, cuyo dominio significa para ellos el ascenso social.

No obstante, la oposición al uso del quechua en la escuela no constituye necesariamente un rechazo generalizado a la lengua materna. Ninguno de los factores de resistencia en las comunidades mencionadas, ni el factor concerniente al uso del quechua en la escuela, tiene que ver con el objetivo del mantenimiento de la lengua originaria. En su mayoría, los quechua hablantes tienen gran lealtad a su lengua y no se oponen a su mantenimiento. Sin embargo, los campesinos quechuas no se preocupan del futuro de su len-

[10] "Castellanizar y alfabetizar son dos procesos distintos que no deben realizarse simultáneamente en el caso de niños monolingües de lenguas aborígenes y de niños analfabetos bilingües que manejan un castellano incipiente; por esto caben dos esquemas combinatorios sugeridos Pozzi-Escot, respetando la primacía de la lengua oral: alfabetizar en la lengua nativa mientras se da la castellanización oral, alfabetizando después en castellano; o realizar la alfabetización solo en castellano cono segunda lengua; Por esto no se deben usar los programas y textos que se utilizan para la enseñanza del niño hispano-hablante" (Span del Solar, 1972: 34). La lecto escritura debe iniciarse después de la adquisición de las funciones de la lengua hablada, sino puede haber perturbaciones serias (von Gleich, 1989a).

gua. La mayoría tiene confianza que el quechua se mantendrá porque las comunidades mismas se mantendrán (Hornberger, 1989).

## 2. La educación intercultural debe consolidar la lengua materna del educando y hacer que se desenvuelva con seguridad en la segunda lengua

En las comunidades investigadas, entre el 73,3% de la población, la primera lengua que aprende el niño por contacto con la madre es el *quechua*. El niño campesino, atravesando por un proceso de internalización de pautas culturales, entre ellas el aspecto lingüístico, incorpora y construye (a través del quechua) los conceptos, juicios y razonamientos propios de su cultura.

Cuando el niño llega a la edad de *aprestamiento preescolar* (de 3 a 5 años), este no tiene la mente *tabula rasa*, sino ha venido atravesando por un proceso de socialización, entre los que, para nuestro caso, interesa tener en cuenta que ha venido adquiriendo casi en forma total su lengua materna: el niño ya es *quechua hablante*.

En el momento en que el niño inicia a recibir el *aprestamiento preescolar* o cuando ingresa a la primaria sin una fase previa de aprestamiento, se da un doble "choque violento cultural y lingüístico", su idioma y la del maestro (el quechua versus el castellano), su cultura y la que implica la escolar. Este hecho probablemente sea el momento traumático a partir del cual, el niño será sometido al proceso de castellanización violenta y aculturadora. Los traumas lingüísticos y culturales explican en parte al fracaso de la educación escolar rural, a la presencia del "bajo" rendimiento académico y al alto índice de ausentismo y abandono a la escuela.

La escuela no considera que la lengua materna sea el vínculo social e individual del niño, que la L1 sea la portadora esencial de todo el desarrollo psíquico y de la socialización del niño; porque el desarrollo emocional, social y cognitivo se realiza estrechamente ligado a la L1.

Por las razones expuestas, los programas de educación intercultural deben estar orientados a reforzar la lengua materna en su aspecto oral, auditivo y lecto–escritura y, por ende, de su expresividad, comprensión y producción. El refuerzo de la L1 no significa, ni remotamente, asumir una actitud "conservacionista" y "encerrarlos" en un escaparate cual si fuesen objetos arqueológicos. Al contrario, los programas interculturales deben también estar orientados a dotar de seguridad en el desenvolvimiento en L2, procurando un manejo óptimo de la lengua oficial, libre, en la medida de lo posible, de interferencia, en todo nivel, de la lengua materna. Nadie puede escapar del uso del castellano que es utilizado en una amplia diversidad de dominios y ámbitos, que atañen tanto a lo informal como formal y es, además, lengua predominante de cognición.

Escribens anotaba:

> En el Perú, el individuo que no habla castellano es, necesariamente, un ciudadano de segunda clase, y tal limitación está determinada por mecanismos sociales y económicos que no pueden ser revertidas legislando una igualdad teórica. En la práctica, para que un ciudadano esté en condición de participar activamente en la vida nacional tiene que contar con una serie de instrumentos de acción social, entre ellos, muy especialmente, el manejo del español (1972: 31).

En suma, la educación intercultural debe proporcionar al educando capacidades para desenvolverse en otras culturas. Con esto se espera alcanzar la igualdad de oportunidades, el entendimiento y el orgullo por las culturas originarias, así como la posibilidad de orientarse en otra cultura con seguridad y conciencia de sí mismo.

### 3. La educación intercultural contribuye a la integración con respeto a la pluralidad cultural y lingüística

La educación intercultural tiene una importante tarea que cumplir en la conformación de una nación pluricultural y pluriétnica; no

obstante, esa tarea será posible solo en la medida en que se supere la negación dialéctica del otro, que significa crear grandes consensos regidos por la tolerancia y respeto a la otredad, y que las minorías nacionales asuman un rol protagónico de actores o sujetos sociales.

Generalmente, la integración es vista como una entrada a la otra cultura, cuyo precio es el despojo –total o parcial– de la identidad anterior, el sometimiento al modelo predominante, el de las clases dirigentes. Al respecto, Koole (1989) ha sugerido que las etnias deben luchar por su ingreso a la sociedad sin sacrificar su identidad.

La cultura nacional debe desarrollarse sin despreciar ni considerar inferiores a las culturas y lenguas subalternas. En efecto, la integración debe ejecutarse en el marco del derecho cultural y lingüístico, no en posición subordinada, sino en posición de igualdad y respeto (Abram, 1989). Tenemos derechos iguales a los de cualquier otra persona que significa tener derecho a ser escuchados, tratados y atendidos como los demás ciudadanos (Cabral, 1985c: 91). Pero también cuando hablamos de igualdad, simetría, horizontalidad, de espíritu crítico, conciencia y libertad, nos referimos a una gran imagen mítica (la utopía) (Lovisolo, 1987).

Hay que hacer el esfuerzo para pensar en la integración como un proceso dialéctico, en el cual todas las partes se mantienen en su identidad y cambian a la vez. Esta integración no es unilateral, en el sentido en que los campesinos andinos tienen que dejar de ser tales e integrarse a una sociedad ya definida. Debemos tener presente que la realidad actual de la sociedad nacional es multiétnica y multilingüe. La integración debe ser construida sobre la base de la aceptación de las diferencias y de la multiculturalidad del país, donde exista el derecho a expresar su cultura en todos los niveles de la vida social y pública.

M. Abram (1989) sostenía que concebir así la integración requería de condiciones previas: un amparo legal y efectivo para el desarrollo cultural e idiomático de las minorías, para garantizar

sus identidades, y, una recapacitación de la sociedad mayoritaria frente a las minorías, acogiendo su idioma y cultura diferentes, garantizando sus usos y ejercicios, y, definiéndose ella misma como parte de una totalidad heterogénea.

## 4. Hacia una educación articulada con la realidad comunal

Desde la educación intercultural se impulsaría la articulación de la educación con la realidad e ideología comunal, orientando el proceso educativo hacia la solución de sus problemas y necesidades primordiales, ligando la educación con la naturaleza, el trabajo y la salud.

La educación debe estar acorde con la existencia efectiva (objetiva y subjetiva) de las sociedades rurales, lo cual significa que la educación rural debería ser erigida respondiendo a la cultura, lengua, historia y hábitat.

Contrariamente, para nadie es secreto que la educación rural es aplicación de un diseño elaborado para las ciudades, hecho que de por sí indica que a los niños campesinos quechuas se les pretende enseñar historias y héroes completamente desconocidos y ajenos a su sociedad y su pasado. Se pretende "educar" con elementos y conceptos ajenos y desconocidos en la cultura y lengua del educando. Se intenta educar "pasando por alto" la condición social del campesino andino y a veces "cubriendo" su condición "subalterna". Se pretende construir "violentamente" otra forma de ver y percibir al mundo, desconociendo o ignorando "adrede" el acervo cultural andino.

En cambio, si la enseñanza escolar estuviera de acuerdo con la realidad comunal, las capacidades del educando de escuchar, comprender y recordar, las habilidades de explicar, indagar, precisar, informar y exponer mejorarían enormemente, con la consecuente superación del rendimiento académico escolar.

Por otro lado, la existencia del hombre ha significado una constante relación con la naturaleza, para poder asegurar la repro-

ducción de la especie ha tenido que ir creando un conjunto de actitudes físicas, intelectuales y morales, que la educación las transmitía desde las generaciones adultas sobre las venideras. Así pues, la educación aparece contribuyendo a cubrir o solucionar los problemas básicos de la sociedad. Más tarde, cuando la sociedad se complejizó, la educación siguió una tendencia hacia la especialización, llegando después a la separación de la actividad física y productiva.

El saber campesino, en contraposición al conocimiento especializado, es integral, y es considerado por la mayoría de los lugareños como el más conveniente para afrontar los problemas de subsistencia, producción y reproducción, "porque –como razonaba un comunero– si una persona sabe varias cosas, puede trabajar en cualquiera de ellas y defenderse en todo sentido". Otro informante sugería: "Con la preparación especializada, sino hallas trabajo, peligra la sobrevivencia familiar". No obstante, otros campesinos, especialmente aquellos con cierto nivel de instrucción escolar, opinan que: "La educación especializada es mejor, porque la educación integral nos hace conocer a 'medias', no con la profundidad del caso".

La producción, esencialmente agro–ganadera que define la configuración de las sociedades andinas, está basada sobre una organización del trabajo, de respeto, protección y relación armoniosa con la naturaleza (García, 1996). Por lo cual sugerimos que la educación debe enseñar a analizar los problemas y generar pistas de soluciones. Naturaleza, trabajo y salud podrían ser los elementos sobre los cuales giren la educación rural. Debemos tener presente que la escuela, mal que bien, es un lugar por el cual pasa la mayoría de la población rural (permite, en teoría, un impacto masivo de toda una generación). La escuela es una vitrina para la comunidad. Muchas de las cosas que se trabajen con los niños pueden ser luego recogidos por la comunidad, especialmente si logran niveles de participación y articulación entre escuela y comunidad. La escuela es, en el fondo, allí donde con mayor claridad se hace con-

creta la problemática cultural, social y económica de las comunidades campesinas (es caja de resonancia, es el reflejo "en chiquito" de la problemática mayor) (van Dam, 1989).

Gramsci (1974) señalaba que la referencia de un mundo mejor es el rendimiento máximo de su aparato productivo, en torno al cual debe organizarse la vida colectiva e individual. La educación no ha sido una práctica aislada, sino que estuvo enmarcada dentro del trabajo productivo, garantía de sobrevivencia y desarrollo. La educación fue y debe ser práctica social para contribuir en la satisfacción de las necesidades humanas (Dolorier, 1990).

En las sociedades de clase, el trabajo físico es despreciado y degradado; en cambio, el trabajo intelectual es sublimado, y considerado como el único creador. Soy de la opinión que la educación rural no debe estar separada de la producción, sino debe estar en vínculo estrecho con ella.

Hay necesidad de nuevas relaciones de producción. Debemos valorar al trabajo. Debemos impulsar el desarrollo autónomo de las comunidades. La relación de educación y producción permite satisfacer las necesidades de subsistencia y de organización de la población sobre la base del conocimiento de los niños y la comunidad sobre sus necesidades y cómo satisfacerlos.

Se trata de lograr que el individuo esté plenamente desarrollado y sea capaz de controlar un proceso racional de producción y distribución. El trabajo –la acción del hombre sobre la naturaleza para satisfacer sus necesidades– es, para C. Marx, la actividad específicamente humana, vital para la autorrealización del hombre. Pero en nuestra sociedad el hombre es enajenado de su trabajo. El trabajo en sistemas como el nuestro no propicia la autorrealización del trabajador. El trabajo que siempre fue solidario, creativo, festivo, competitivo, lúdico y democrático (ver García, 1996), se convirtió en alienante, opresivo, perjudica la mente y el cuerpo y causa el desarrollo desmesurado de una capacidad limitada a costa de un decaimiento total de todas las otras potencialidades (Castles y Wüstenberg, 1987).

El trabajo debe estar ubicado al interior de un modelo de educación capaz de responder a las necesidades de supervivencia y desarrollo de las comunidades en relación de equidad con los demás grupos que conforman la sociedad nacional y, en último, la común sociedad humana.

En lo pertinente al desarrollo, no puede ser impuesto desde fuera sino tiene que surgir de dentro y ser homogéneo con el ser mismo de los grupos, y si toma elementos externos no debe crear dependencia:

> [...] El papel de la educación es aquí doble: primero, contribuir a la asimilación del nuevo saber –científico, técnico y cultural– y de los valores exógenos para un manejo que permita a los grupos utilizarlos sin depender de ellos; segundo, contribuir a que la asimilación no llegue a significar la substitución de lo existente sino que se dé integración de lo exógeno a lo endógeno, sobre una base firme de identidad social y cultural apoyada en el manejo adecuado del medio ecológico (Ooijens, 1989: 238).

## 5. Construir un proceso educativo que contribuya en la solución de los problemas locales y de aquellos que los trasciendan

Los miembros de muchas comunidades campesinas quechuas, algunas asociaciones y organizaciones rurales y las ONGs que trabajan en Tayacaja, son conscientes en mayor o menor grado de la importancia de la correspondencia entre educación y producción, necesidad que les está llevando a generar un consenso sobre el funcionamiento de institutos agropecuarios en los niveles de educación secundaria en las áreas rurales.

Estoy plenamente de acuerdo con la perspectiva anterior; sin embargo, dicha propuesta debe ser aplicada también en la educación rural de nivel primaria.

La educación primaria debería incluir en sus programas, por ejemplo, la horticultura (huertos orgánicos), la crianza de animales menores (cuyes, abejas) y la enseñanza forestal; además, lo anterior podría ser complementado con programas de alimentación y salud.

Los huertos, granjas, viveros, comedores, botiquines, higiene básica y consumo de agua segura, permiten una relación muy estrecha entre educación, naturaleza, trabajo y salud, favorecen la integración entre escuelas y comunidad, contribuyen a satisfacción de las necesidades más inmediatas y mediatas de la población. Desde la escuela se contribuye al desarrollo científico y tecnológico, a la organización social y económica y al conocimiento y respeto de los derechos sociales del pueblo.

Los huertos y granjas ayudan a solucionar el problema de la alimentación. En cambio, la actividad forestal, como ha sugerido van Dam (1989), solucionaría el problema de la deforestación[11] de especial importancia para los Andes, por sus graves consecuencias ecológicas y sociales. Estos programas pueden ser incorporados al currículo de las escuelas a través de la asignatura "formación para el trabajo".

Con los criterios anteriores, algunas ONGs, como por ejemplo el Centro de Apoyo Rural (CEAR), vino ejecutando algunos proyectos en el sector norte de Tayacaja. Las actividades señaladas no presentan oposición entre los campesinos ni entre los maestros rurales, sino, son percibidas como un aporte de la escuela a la superación de los problemas de la comunidad.

En otras experiencias, frente a los programas de educación forestal, van Dam (1989) halló que la actitud de los docentes ha sido positiva en razón de su funcionalidad:

- Al no producir mayores resistencias por parte de los padres, la introducción del programa no lleva a conflictos con la comunidad;

[11]La deforestación es la pérdida progresiva de la cobertura vegetal del suelo. La deforestación afecta a la agricultura andina y a la calidad de vida del campesino, acelerando la erosión del suelo (empobrecimiento de los suelos agrícolas y pastos y sus consecuencias en los ya críticos niveles de producción de alimentos y la pobreza campesina en general), la pérdida del recurso agua (recurso vital para la actividad agropecuaria), la escasez de combustible (leña) y de madera para la construcción de las viviendas, enseres y herramientas agrícolas, y la desprotección de la agricultura frente a los daños producidos por el clima (heladas, granizadas, sequías, inundaciones, vientos, etc.).

- rápidamente adquieren conciencia de que la forestación es de vital importancia para la comunidad;
- y, tal vez lo más importante, ante el reiterado fracaso de la escuela con estos niños campesinos, del cual ellos son actores y testigos, el Programa de Educación Forestal es coherente con su pedido de una educación más "práctica" (van Dam, 1989: 356).

Por otra parte, tal vez el aspecto más grave de la realidad educativa está relacionado a la pobreza, a los niveles de desnutrición y enfermedades de los niños en general de la zona. Los niños que asisten a las escuelas del campo están predispuestos al fracaso porque están mal alimentados. Herrera y Rey de Castro escribían:

> Lamentablemente, para nuestras realidades carenciadas es difícil imaginar que un niño soportaría la postergación del placer que el aprendizaje le exige, si al mismo tiempo tiene otras angustias como las que se derivan del hambre y la violencia cotidiana. Su yo agobiado no se encontraría en condiciones de asimilar conocimientos y menos de aceptar postergaciones [...] (1991: 61).

Los mismos campesinos son conscientes de la influencia negativa de la deficiente alimentación que "provoca el deficiente aprendizaje. Cuando están mal alimentados, los niños hasta sufren desmayos en las formaciones". "Los maestros deben enseñar a balancear nuestros productos. Los padres organizados deben preparar refrigerios para sus hijos. Los niños pueden contribuir produciendo algo, también trayendo leña".

En efecto, una respuesta inmediata al problema de la mala alimentación es el funcionamiento de los comedores escolares, actividad que une las acciones de los educandos, maestros y padres. Los huertos y granjas escolares contribuyen al comedor. La comunidad puede dotar alguna parcela a la escuela, que la pone en producción con cultivos propios del lugar, y que también son destinados para el consumo de los educandos. Los padres de familia se

organizan para establecer los mecanismos de atención al comedor. Estos criterios fueron puestos en práctica en el norte de Tayacaja con relativo éxito y es situación que podría ser potenciada[12].

Una respuesta más estructural puede ser impulsada desde la escuela. Por ejemplo, las tareas del maestro en al ámbito de alimentación deben ser: a) Programación curricular: introducir objetivos y contenidos de alimentación popular. b) Orientación para el trabajo: producción, conservación, transformación y comercialización. c) Hacer de la alimentación un tema motivador de educación. d) Aprendizaje por asignaturas: introduciendo el tema en cada asignatura. e) Orientando sobre los recursos alimentarios propios. f) Promover la conciencia y organización. g) Orientar para la investigación y alternativas. h) Trabajo en la comunidad. i) Participación de la comunidad en la escuela (Chiroque, 1990).

Debemos orientar la producción y el consumo de alimentos basándose en las condiciones ecológicas del lugar y los elementos nutritivos que estos alimentos contengan, promoviendo los más nutritivos. Se trata de mejorar las condiciones de supervivencia y evitar la dependencia alimentaria. Lograr el manejo de técnicas que permitan guardar los alimentos para épocas de escasez, recuperando el saber popular de transformación y conservación (López y otros, 1990).

Recuperar, mejorar y propagar los hábitos alimenticios andinos, porque de esa manera se aseguraría un consumo adecuado, en oposición a los alimentos sin nutrientes como los fideos, por ejemplo.

Se habla de mejorar los hábitos alimenticios, porque la carne, huevos o leche que logran producir, las venden para comprar fideos o arroz. Este problema no es únicamente económico, es también

[12] Desde el 2012 viene funcionando el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma que da servicios de desayunos y almuerzos a unos cuatro millones de niños y niñas del nivel inicial y primario de las instituciones educativas públicas.

cultural. Hay que persuadir a los grupos evangélicos que el consumo de sangrecita, hígado, corazón, riñones y carnes rojas es positivo para combatir la desnutrición y la anemia de los niños y la madres gestantes. Además, se debe trabajar para convencer que no es positivo someter a ayunos a los niños y a las gestantes. Y aquí la escuela debe cumplir una función de particular importancia, incorporando el problema de la nutrición en los contenidos curriculares.

La organización del trabajo del docente también tiene actividades extracurriculares, es su participación en los problemas de salud física y emocional de los alumnos (Evans y Orihuela, 1990). Por la escasa atención del Estado, los locales son inadecuados, sin servicios de saneamiento (sin agua ni letrinas), ni servicios básicos de primeros auxilios.

El nexo educación–salud se incorpora en la propuesta de escuela productiva, porque está ligado, como la alimentación, a la sobrevivencia en contextos de crisis. Comprende los aspectos de prevención, atención y preparación de medicamentos. Se basa en el reconocimiento del saber popular y de su relación con el saber académico (López y otros, 1990).

El problema salud incorpora las actividades del maestro, de la comunidad (a través de los promotores campesinos de salud) y del Ministerio de Salud (mediante los centros de salud o postas médicas). Las actividades de prevención y tratamiento requieren de una adecuada instrucción de los maestros y del promotor campesino de salud, instrucción que debe hacerse extensivo hacia la comunidad (por medio de los padres de familia).

Las actividades de prevención deben comprender las campañas de vacunación, saneamiento ambiental, defensa civil, hábitos de higiene, el consumo de agua segura y la calidad de alimentación. La atención comprende al tratamiento de algunos síntomas y enfermedades. La preparación refiere a la selección de productos del lugar y procesamiento.

## 6. La educación debe enseñar a transformar la naturaleza

A partir de las actividades productivas, la escuela debe enseñar a transformar la naturaleza y potenciar el aprovechamiento de los recursos locales. Como López y otros (1990) han sugerido el equilibrio natural, el uso racional de los recursos, la recuperación del saber popular con respecto a las relaciones hombre–naturaleza deben ser incorporados en los contenidos curriculares.

Un currículo integrado debe ser elaborado alrededor de un eje, a partir del cual se organizan los diferentes contenidos. Los campesinos quechuas tienen una percepción cíclica de la realidad, en la que el tiempo está estrechamente vinculado con el espacio y la naturaleza. Además, los comuneros se consideran parte de la última. De ahí que, la naturaleza pueda ser uno de los ejes alrededor del cual se puede organizar la enseñanza de la ciencia (Montaluisa, 1988).

Los andinos sienten a la naturaleza como su madre y maestra. En ella viven y se transforman. Han tenido y en parte conservan un gran conocimiento sistematizado de los componentes de la naturaleza. Este saber sirve para organizar las actividades agrícolas, ganaderas, artesanales, festivas, religiosas, etc. Los indicadores naturales (atmosféricos, meteorológicos y biológicos) sirven como orientación en las actividades productivas.

Los conocimientos sobre la naturaleza son transmitidos de generación en generación mediante mecanismos propios de cada cultura. Los niños aprenden a interrelacionarse con el mundo natural en la vida diaria, participando en la tarea de sus padres y escuchando sus conversaciones. Así empiezan conocer a los fenómenos naturales, sus causas y sus efectos, e inician a participar en la búsqueda de soluciones. Por esta razón, un niño indígena, aunque tenga solo 6 años de edad, ya conoce muchas cosas sobre las plantas, los animales, los ciclos de la naturaleza, etc.; sin embargo, como señaló Montaluisa (1988) al ir a la escuela frecuentemente debe aprender otras cosas que no tienen para él una aplicación inmediata, ni una relación con lo que le enseñan sus padres.

Uno de los ciclos percibidos con mayor facilidad, es el relacionado con los cambios que va experimentando la naturaleza en las diferentes épocas del año. Las actividades agrícolas y los demás trabajos se organizan en función de este ciclo. Esta interrelación estrecha entre la agricultura y los cambios de la naturaleza, se llama agroecológico. Este ciclo puede ser dividido en etapas, según el calendario agrícola y la vida de la comunidad.

Montaluisa (1988) ejemplificaba:

a) Período de preparación del suelo: durante esta etapa se pueden estudiar aquellos indicadores naturales que lo anuncian y caracterizan. También se puede tratar los tipos de suelo, los problemas de la tierra, la vida de la comunidad y cuestiones sobre las matemáticas necesarias para hacer los cálculos de suma y resta de algunas actividades que realizan durante la preparación del suelo.
b) Período de siembra: en él se pueden abordar sobre las semillas, las formas de sembrar, las lluvias, el ciclo del agua, sus componentes, los trabajos comunales, las relaciones familiares y los rituales. También se puede introducir la idea de la multiplicación, de las distancias, de las figuras geométricas, etc.
c) Período de crecimiento de las plantas: se pueden estudiar los cambios en las plantas, los insectos, las plagas, la salud, las actividades sociales de la comunidad, etc. Conviene también puntualizar la suma y la resta con operaciones más complejas y aprender los cantos y las tradiciones orales vinculadas con esta temporada.
d) Período del florecimiento: en él se pueden estudiar las flores, la reproducción, las formas relacionadas con la naturaleza en su plenitud y las fiestas, puesto que en este período las labores agrícolas se reducen, se pueden dedicar un tiempo mayor a la artesanía y a las actividades recreativas. Por asociación, se podría dedicar más tiempo a la revisión de la multiplicación e introducir la idea de la división.

e) Período de recolección: se puede estudiar la alimentación, la conservación, transformación y el almacenamiento de los alimentos, la vida de los animales, las relaciones comerciales, la distribución de la cosecha, las tradiciones orales de la época, etc.

El ciclo agroecológico es el más apropiado para los primeros grados de la escuela, por abarcar un período de tiempo relativamente corto. Al empezar dicho ciclo como un medio para la enseñanza de las ciencias, no importa el período en que se inicie la siembra en las diferentes zonas; lo que sí importa es iniciar al niño en el análisis y la sistematización de los eventos de la naturaleza y de la comunidad (Montaluisa, 1988).

### 7. Inducir la autoestima histórica, cultural y lingüística

La escuela y el propio sistema en muchos sectores andinos han generado una suerte de "vergüenza" de su historia, cultura y lengua. Por esta razón es necesario emprender una campaña encaminada hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de su identidad, que logre la autoestima, queriendo y sintiéndose orgullosos por su historia, cultura y lengua. Y lo más importante es que los andinos construyan su identidad en torno a un determinado proyecto que responda a las necesidades, intereses y aspiraciones del pueblo, que aglutine y provoque la acción colectiva, organizada y consciente de su autodeterminación que implica la ampliación y consolidación de los ámbitos de su propia cultura, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autonomía y autogestión, elaborando, implementado y evaluando sus proyectos, situación que no descarta el apoyo y/o acompañamiento de cualquier organismo externo a la comunidad, ni tampoco se excluye de la globalidad del mundo moderno.

El Ministerio de Educación promueve también la revaloración de los patrones culturales de las diversas etnias (Minedu, 1982). La

identidad es expresión de una cultura (Cabral, 1985b). Es en la cultura donde reside la capacidad de elaborar o fecundar elementos que aseguren la continuidad de la historia y determinen, al mismo tiempo, las posibilidades de progreso o regresión de la sociedad.

La recuperación y el fortalecimiento de la propia cultura es base para la asimilación de los elementos culturales exógenos. Los mismos campesinos son conscientes que no es posible prescindir de todo cuanto ha significado para ellos el contacto con la otra sociedad, a cuyo destino se sienten irreversiblemente ligados en un proceso de globalización cultural irreductible. Por tanto, la recuperación y consolidación de los elementos básicos de la cultura que los identifica hará posible el diálogo con otras culturas en condiciones de igualdad y respeto, posibilitando la apropiación de nuevos valores y demás elementos procedentes del entorno global.

La cuestión cultural nos lleva de frente al problema del currículo de la educación intercultural. Debe haber adaptación curricular. El currículo no debe borrar la cultura autóctona pero sí debe encontrar maneras de hacer asequible el ingreso a la globalización cultural. El programa curricular debe dar cabida a la educación no formal (que resume la sabiduría popular), compatibilizando con el proceso educativo oficial. El currículo debe ser diversificado para atender las diversas características culturales y lingüísticas. Los pensamientos, necesidades y expectativas deben estar presentes en las determinaciones del currículo.

Al igual que López y otros (1990), estoy convencido que es necesario hacer de la escuela un espacio de expresión cultural, lograr la participación activa de la escuela en la vida de la comunidad, organizar la escuela a partir de la cultura, de la historia, la aspiración y la cosmovisión andina, formar talleres integrados (con alumnos, padres y docentes), en los que se practique diversas expresiones culturales e incorpore todos sus elementos en los objetivos y contenidos curriculares.

## 8. La educación debe tener en cuenta y potenciar al conocimiento andino

La educación rural no debería ignorar la sabiduría andina. Toda sociedad tiene un bagaje de conocimientos generados para dar respuesta a sus diversas necesidades.

> En el caso del conocimiento experiencial campesino, la base constituyente de la formalización de contenidos y conocimientos y la lógica de reproducción social de los mismos, se encuentra en los procesos de subsistencia y reproducción de la familia campesina; es decir, el centro generador y de acopio de conocimientos está estrechamente vinculado a los procesos de producción y trabajo que apoyen estrategias y producción campesina (Tapia, 1987: 23).

La escuela debe considerar y potenciar los conocimientos que originalmente poseen los educandos andinos, para lograr un efectivo desenvolvimiento dentro de las exigencias que su sociedad le exige. Lo anterior no significa la exclusión de los conocimientos no campesinos, al contrario, desde la consolidación de los suyos pueden y deben inducir hacia la apropiación crítica y selectiva de la producción cultural no andina.

## 9. La educación debe ser de producción de conocimientos

La educación debe ser de producción de conocimientos, que propicie la apropiación crítica y selectiva de la producción cultural no andina. El proceso de educación debe ser democrático, reflexivo, para la creatividad, dirección y gestión.

La educación rural tradicional es de transmisión de conocimientos y considera al educando como un "recipiente vacío" al cual hay que llenar de "saber". Es una educación libresca, separada de la producción, que copia y repite y enseña al estudiante a ser memorista y conformista.

La educación rural debe convertirse en producción de conocimientos, debe ir más allá de la simple recuperación del saber andi-

no acumulado, y debe promover –como sugiere Chiroque (1990)– la creación o recreación de nuevos saberes, convirtiendo a los educandos en sujetos y no en simples objetos de educación.

Los métodos de producción de conocimientos deberían ser socializados. La socialización de los conocimientos implicará necesariamente un momento de apropiación crítica de los productos de la ciencia, además de una actitud de reflexión crítica de sus propios saberes. Por ejemplo: "El educando ante una tarea (situación problema para él), se ve obligado a descubrir las causas, dar una opinión, confrontar posiciones; lo que significa un proceso automotivado de construcción de conocimientos por su parte. De esta manera es libre y puede expresar sus vivencias, pensamientos y, lo que es más importante, modifica ese mundo al cual pertenece" (Cussiánovich y otros, 1990: 24). Así, pues, los mecanismos que desencadenan conducen y guían la producción de conocimientos, exigen la transformación del especialista de transmisión (enseñanza) a especialista en método (de estudio y producción).

Planteo propiciar la apropiación crítica y selectiva de la producción cultural no andina, porque la cultura, como resultante y determinante de la historia, trae consigo elementos esenciales y secundarios, fuerzas y debilidades, virtudes y defectos, aspectos positivos y negativos, factores de progreso y de estancamiento o regresión, contradicciones e incluso conflictos. Sea cual fuere la complejidad de ese panorama cultural es necesario reconocer y definir los datos contradictorios para preservar los valores positivos (Cabral, 1985a). Pues bien, tanto las culturas aborígenes como las "occidentales" tienen elementos negativos y positivos, respecto de los cuales, Cabral (1985c) sugería pragmáticamente: "Sacar aquello que no es positivo y dejar aquello que es bueno".

También los campesinos creen conveniente "juntar lo bueno de la tradición con lo bueno del aporte occidental, para potenciar el desarrollo comunal. Por ejemplo, se pueden complementar la medicina tradicional con la medicina moderna".

En efecto, la educación debe rescatar los aportes del conocimiento andino, conjugándolos con los avances científicos, para el cual el maestro debe aprender también del medio donde opera, lo que significa que la educación debe ser bidireccional. Como sugiriera Cabral (1985b), si aceptamos que la cultura tiene expresión de clase, debemos preservar los valores positivos de cada grupo social y realizar su confluencia en el sentido de lucha en pro de la armonización y el desarrollo de esos valores en el cuadro nacional. No podemos subestimar ni negar los aportes positivos de otras culturas, pero sí, después de una reflexión crítica y selectiva, podemos obviar aquellas influencias que pueden comportarse como negativas para las particularidades locales.

Es esencial que la ciencia y la tecnología se conviertan en elementos fundamentales de toda empresa educativa para así ayudar al individuo a dominar no solo las fuerzas naturales y reproductivas sino también las fuerzas sociales. De esta manera, lograría el dominio de sí mismo, con lo cual, promoviendo las ciencias, el hombre se impregnaría del espíritu científico sin convertirse en su esclavo (Capella, 1990).

La ideología, la ciencia y la tecnología se apoderan de nosotros de diversas maneras: primero, introduciendo a nuestra vida cotidiana cuadernos, clavos, radios, espejos y fármacos; segundo, maquinaria pesada, enormes plantas energéticas y equipos electrónicos; tercero, sistemas industrializados para promover la educación, salud, justicia y recreación; cuarto, enseñanzas, hábitos, conductas, estilos de vida y maneras de pensar; y quinto, formas y sistemas de control, domesticación y dominación política y social (Castillo, 1990).

La ideología, la ciencia y la tecnología en vez de servir para acercar a unos hombres con otros:

> [...] ellas están al servicio de una minoría privilegiada y exclusiva y en contra de la mayoría. Han dividido a la humanidad en

> pocos propietarios y muchísimos consumidores [...] habiendo perdido estos últimos su autonomía [...], su independencia, su sentido crítico y su acceso al bienestar. Los bienes que produce la industria no están al servicio del hombre sino al revés: es el ser humano el que está al servicio de la industria en calidad de recurso. No se lucha ahora por *ser*, sino por *tener*. La investigación científica, su mediación tecnológica y la difusión ideológica de esa investigación están en manos solo de los acumuladores de conocimientos e informaciones, a quienes también se podría llamar propietarios del saber y monopolistas de la opinión pública (Castillo, 1990: 88).

Por las razones anteriores, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tomar en cuenta las características de la propia cultura, para luego ir conociendo (apropiándose o rechazando en forma consciente) las características de otras culturas (Bodmar, 1989). El andino debe descubrir las potencialidades del conocimiento científico para el logro de sus objetivos familiares y comunales. La tarea de articular e integrar conocimientos y destrezas provenientes de diferentes paradigmas, a través de metodologías activas, participativas, reflexivas y crítico–selectivas, es un desafío inmenso.

## 10. La educación debe ser democrática, reflexiva, para la creatividad, dirección y gestión

El proceso de educación rural tradicional es unidireccional, con relaciones verticales entre educador y educando, y con prácticas de enseñanza para ser subordinado, no para la creatividad, dirección ni gestión.

La relación entre el educador y el educando debe desarrollarse considerando un conjunto de valores y actitudes que la orienten: horizontalidad, respeto, igualdad, simetría, complementariedad y participación; debe ser contraria al proceso dogmático y vertical que desvaloriza el saber y la lógica de producción y reproducción andina.

Lo reflexivo debe ser inducido al educando para que la aplique críticamente a su propia cultura y aquellas que les son ajenas. Con la reflexión y crítica quebrarían las actitudes conformistas, encaminándolas hacia la creatividad y la asunción de una capacidad de dirección y gestión.

## 11. Hacia la construcción de relaciones adecuadas entre el maestro y la comunidad

Una nueva propuesta educativa debe propugnar por mejorar las relaciones entre el maestro y la comunidad, haciendo que el maestro se integre a la vida comunal y generando la participación comunal en la definición del currículo y la política educativa.

Las relaciones entre los maestros y la comunidad están bastante deterioradas en gran parte de las comunidades campesinas, especialmente en las capitales distritales o en aquellas comunidades donde hay presencia de profesores que provienen de los grupos de poder local, o en poblados donde sus profesores provienen de las ciudades y cuya estadía en la comunidad es mínima (llegan al pueblo el lunes por la madrugada y salen el jueves o viernes).

Desde mi punto de vista es necesario que el maestro tenga residencia más o menos estable en la comunidad, conviviendo y conjugando sus valores, prácticas y concepciones con los de la comunidad. Hermann J. Tillmann (1993) enfatizó que el inicio de la relación con la comunidad es fundamental, porque de esto depende el menor o mayor grado de incorporación a la vida campesina.

Los mismos comuneros cuestionan a los maestros sin vocación, "porque actúan sin voluntad y de modo autoritario, marginando y despreciando al hijo del campesino; y, ante los padres de familia y el pueblo usan la demagogia". Cuestionan a los profesores "que improvisan sus clases, que solo repiten lo que el libro dice, que carecen de criterios técnicos pedagógico". Cuestionan "a los profesores que no se preocupan por el progreso comunal, y que su acer-

camiento a los comuneros solo ocurre en las fiestas, a las que acuden hasta cerrando las escuelas". Otro comunero declaraba: "Los profesores todos los días duermen en sus cuartos, sin siquiera conversar con los comuneros. Van de su cuarto a la escuela y de la escuela a su cuarto, y no participan en las asambleas ni en las faenas de la comunidad".

Contrariamente, "hay comunidades que marginan a sus profesores, sin respetarlos, ni invitarlos para las asambleas ni faenas, alegando que 'ganan' del Estado y no los apoyan para nada".

Los campesinos reclaman que "los maestros sean como un comunero más: amables, respetuosos y guías del pueblo", "que se integren y ayuden a solucionar los problemas comunales", y, "que sean honestos y trabajadores".

Sin embargo, es bueno aclarar que, así como hay poblados donde hay relaciones deterioradas entre maestro y comunidad, las hay también donde existe complementariedad entre ambos, es el caso de muchas comunidades del sector norte de Tayacaja, donde los maestros han asumido y desarrollado los valores de la comunidad, apoyando y reforzando la organización y desarrollo comunal.

Para los programas de educación intercultural, la población debe participar en los tres niveles que abarca el proyecto: elaboración, ejecución y evaluación.

La elaboración del proyecto comprende desde la participación representativa en la ejecución del diagnóstico para el programa intercultural, hasta la aprobación comunal de los anteproyectos y la gestión de búsqueda del apoyo financiero. En la implementación del proyecto, la población debe participar como sujeto activo del proceso de educación, diferenciados en diversos niveles que deben ser definidos adecuadamente. En la evaluación, los campesinos actúan como fiscalizadores de la marcha del proyecto. Tal vez lo más importante sea que la comunidad, organizadamente, deba participar en la definición del currículo y en la determinación de la política educativa.

Ahora bien, el conjunto de los elementos abordados hasta ahora, junto con una actitud de revaloración de la identidad histórico, cultural y lingüística de los campesinos andinos, coadyuvarán en la superación de la calidad educativa en los Andes, buscando, a partir de la consolidación del quechua, generalizar el uso del castellano, como segunda lengua, que sirva de enlace con la sociedad nacional y contribuya a la globalización cultural.

Sin embargo, todo lo anterior solo será posible en la medida en que la educación, como acción política o proyecto social, permita que los currículos respondan a la realidad y necesidad local, que en toda área quechua hablante haya presencia de programas interculturales, que la escuela sea de estudio o de producción de conocimientos, y que existan adecuadas infraestructuras y materiales didácticos necesarios.

El factor humano, referido a los profesores, debe orientarse hacia la idoneidad en los niveles profesional, lingüístico y vocacional. Todos los maestros deben tener instrucción adecuada, especialmente en los campos pedagógico, lingüístico, antropológico, técnica agropecuaria y salud.

# BIBLIOGRAFÍA


Abram, M. (1989). "El papel de las organizaciones indígenas en la educación". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Acevedo, A. d. (1779). *Diccionario geográfico histórico de las indias occidentales ó América*, Tomo V. Madrid: Imprenta de Manuel González.

Agazzi, A. (1965). *Psicología del niño.* Valencia: Marfil.

Altolaguirre, Á. y Bonilla, A. (1924). *Índice general de los papales del Consejo de Indias*. Madrid: Tip. de la "Revista de archivos, bibliotecas y museos".

Ansión, J. (1989). *La escuela en la comunidad campesina.* Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: Minag, Minedu, FAO y COTESU.

Ansión, J. (1995). "Del mito de la educación al proyecto educativo". En *El Perú frente al siglo XXI*, Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (Eds.). Lima: PUCP.

Argumedo, M. (1987). "Reflexiones en torno al trabajo educativo con campesinos". En *La producción del conocimiento en el medio campesino*, G. Tapia (Ed.). Santiago: PIIE.

Azevedo, F. de. (1966). *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: FCE.

Beals, R. y Hoijer, M. (1969). *Introducción a la antropología*. Madrid: Aguilar.

Bodmar, Y. (1989). "El proceso de etnoeducación en Colombia: Una alternativa para el ejercicio de la autonomía". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Cabral, A. (1985a). "El papel de la cultura en la lucha por la Independencia". En *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, Hilda Varela (Comp.). México: SEP, El Caballito.

Cabral, A. (1985b). "La cultura nacional y la liberación". En *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, Hilda Varela (Comp.). México: SEP, El Caballito.

Cabral, A. (1985c). "La resistencia cultural". En *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política,* Hilda Varela (Comp.). México: SEP, El Caballito.

Calderón, F y otros. (1994). *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: Las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. San José: CEPAL, ONU.

Capella, J. (1990). "La tecnología educativa sistémica en el contexto de la tecnología". En *Usos y abusos de la tecnología educativa*. Lima: IPP.

Castillo, C. (1990). "Ciencia, tecnología e ideología". En *Usos y abusos de la tecnología educativa*. Lima: IPP.

Castles, S y Wüstenberg, W. (1987). *La educación del futuro: Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista*. México: Nueva Imagen.

Cook, N. D. (1975). *Tasa de la visita general de Francisco Toledo*. Lima: UNMSM.

Cook, N. D. (2013 [1981]). *La catástrofe demográfica andina. Perú 1520–1620*. (J. Flores, Trad.). Lima: FE–PUCP.

Cussiánovich, A. y otros. (1990). *Educación popular en la escuela*. Lima: IPP.

Chiroque, S. (1990). "Rol del docente en la alimentación popular". En *Educación y sobrevivencia popular*. Lima: IPP.

De Vries, L. (1989). "Política lingüística y educación bilingüe en los países andinos relativas a los quechua hablantes". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Cotler, J. (2005). *Clases, Estado y Nación en el Perú*. Lima: IEP.

Dolorier, M. (1990). "Presentación". En *Educación y sobrevivencia popular*. Lima: IPP.

Escobar, A y otros. (1975). *Perú ¿País bilingüe?*. Lima: IEP.

Escribens, A. (1972). "Monolingüismo y bilingüismo: Lengua vernácula y castellano con especial referencia al área andina". En *Primer seminario nacional de educación bilingüe del Ministerio de Educación*. Lima: Minedu.

Evans, N. y Orihuela, A. (1990). "Organizando el aprendizaje: Tecnología educativa al servicio del pueblo". En *Educación popular en la escuela*. Lima: IPP.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1985). "La invasión cultural". En *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, Hilda Varela (Comp.). México: SEP, El Caballito.

García, J. J. (1996). *Cosmovisión de la racionalidad andina*. Lima: CONCYTEC.

Gianotten, V. y De Wit, T. (1985). *Organización campesina: El objetivo político de la educación popular y la investigación participativa*. Ámsterdam: CEDLA.

Gramsci, A. (1974). "El hombre individuo y el hombre masa". En *Antología*, Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo XXI.

Haenke, T. (1901 [1795]). *Descripción del Perú*. Lima: El Lucero.

Herrera, L. y Rey de Castro, X. (1991). "Vida cotidiana y mundo interno del niño". En *Trabajo social y educación popular con niños*, Curso de educación a distancia, Módulo II. Lima: ELATS.

Hornberger, N. (1989). "Éxitos y desafíos en la educación bilingüe en Puno y la política lingüística peruana". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Iguiñiz, J. (1990). "Crisis económica, sobrevivencia y educación". En *Educación y sobrevivencia popular*. Lima: IPP.

Instituto de Pedagogía Popular. (1990). "Educación y organizaciones populares". En *Educación popular en la escuela*. Lima: IIP.

Jara, Ó. (1989). *Aprender desde la práctica. Reflexiones sobre la educación popular en Centroamérica*. Lima: ELATS y TAREA.

Jung, I. y Serrano, J. (1988). "Investigación educativa en escuelas rurales del departamento de Puno". *Revista Peruana de Ciencias Sociales*(1)*3*.

Koole, T. (1989). "Asimilar o infiltrar: Opciones lingüísticas en la educación bilingüe". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Loos, E. (1972). "La lingüística aplicada a la preparación del material didáctico". En *Primer seminario nacional sobre educación bilingüe del Ministerio de Educación*. Lima: Minedu.

López, L. (1989). "La política lingüística peruana y la educación de la población indígena". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

López, M. y otros. (1990). *Maestros rurales (estudio del docente en centros educativos unitarios*). Lima: IPP.

Lovisolo, H. (1987). "Al servicio de nosotros mismos: Relaciones entre agentes y campesinos". En *La producción de conocimientos en el medio campesino*, G. Tapia (Ed.). Santiago: PIIE.

Magendzo, A. (1987). "Comentarios" (a "Reflexiones en torno al trabajo educativo con campesinos" de M. Argumedo, y "Currículum: La tentación de la rutina y el desafío de la cotidianidad en la incertidumbre" de C. Calvo). En *La producción de conocimientos en el medio campesino*, G. Tapia (Ed.). Santiago: PIIE.

Magendzo, S. (1987). "Comentarios" (a "Conocimiento campesino y sujeto social campesino" de Rafael Baraona). En *La producción de conocimientos campesinos*, Gonzalo Tapia (Ed.). Santiago: PIIE.

Martín Barbero, J. (s/f). *Procesos de comunicación y matrices de cultura: Itinerario para salir de la razón dualista.* México: FELAFACS GG.

Martínez, M. (1990). *Los caminos de la escuela (13 experiencias de innovación pedagógica)*. Lima: IPP.

Mcquown, N. (1982). "El aprendizaje del lenguaje desde el punto de vista antropológico". En *Lengua y Sociedad: Lecturas*, Abilio Vergara (Comp.). Ayacucho: UNSCH.

MINEDU. (1982). "Política nacional de educación bilingüe". En *Lengua y Sociedad: Lecturas*, Abilio Vergara (Comp.). Ayacucho: UNSCH.

MINEDU. (s/f). *Política nacional de educación intercultural y educación bilingüe intercultural*. Lima: DIGEBIL.

Montaluisa, L. (1988). "Comunidad, escuela y currículo". En *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo.* Santiago: UNESCO, OREALC.

Murúa, M. d. (2001). *Historia general del Perú*. Madrid: Dastin.

Oliva, A. (1895). *Historia del reino y provincias del Perú.* Lima: S. Pedro.

Ooijens, J. (1989). "Educación participativa e identidad cultural. La experiencia de un proyecto experimental en el Vaupés, Colombia". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Oviedo, J. (1861). *Colección de leyes, decretos y órdenes publicadas en el Perú desde el año de 1821 hasta el 31 de diciembre de 1859* (Vol. 1). Lima: Editor Felipe Bailly.

Plaza, P. (1989). "Verdades y falacias de la política lingüístico–educativa en Bolivia". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Povea, M. (2012). *Retratos de una decadencia. Régimen laboral y sistema de explotación en Huancavelica, 1784–1814*. Granada: Universidad de Granada.

Pozzi–Escot, I. (1972). "La situación lingüística en el Perú". *Educación,3*(9), 14–19.

Pozzi–Escot, I. (1991). "Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país". En *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, M. Zúñiga y otros (Eds.). Lima: FOMCIENCIAS.

Santacruz Pachacuti, J. de (1879). "Relación de antigüedades deste reyno del Pirú". En M. d. Fomento, *Tres relaciones de antigüedades peruanas* (pp. 231–328). Madrid: Ministerio de Fomento.

Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. España: Aula XXI, Santillana, UNESCO.

Sociedad Geográfica de Lima. (1899). *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima* (Vols. VIII, Año VIII). Lima: San Pedro.

Span del Solar, H. (1972). "Un antiguo problema y un nuevo camino". *Educación,3*(9), 32–43.

Swille, M y Troike, R. (1982). "Educación bilingüe". En *Lengua y Sociedad: Lecturas*, Abilio Vergara (Comp.). Ayacucho: UNSCH.

Taipe, N. (1993a). *La capacitación en el desarrollo rural.* Lima: Horizonte.

Taipe, N. (1993b). *Movimientos campesinos en Colcabamba: 1979–1990.* Lima: Horizonte.

Tapia, G. (1987). "Algunas reflexiones en torno a la problemática educativa y metodológica de los procesos de desarrollo agrario". En *la producción de conocimientos en el medio campesino*, G. Tapia (Ed.). Santiago: PIIE.

Tillmann, H. J. (1993). *Conceptos y métodos de una extensión campesina.* Lima: PRATEC.

Urrutia, J. (2014). *Aquí nada ha pasado. Huamanga siglos XVI–XX*. Lima: COMISEDH, IFEA, IEP.

Van Dam, C. (1989). "Escuela, ecología y comunidad campesina: Lecciones y retos de un proyecto". En *Pueblos Indios, Estados y Educación,* Luis López y Ruth Moya (editores). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Vergara, A. y Valdivia, G. (1982). "Sociedad, cultura y lengua". En *Lengua y Sociedad: Lecturas*, Abilio Vergara (Comp.). Ayacucho: UNSCH.

Vergara, A. (1982). "La lengua: Situación y actitudes". En *Lengua y Sociedad: Lecturas*, Abilio Vergara (Comp.), Ayacucho: UNSCH.

Von Gleich, U. (1989a). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Eschborn: GTZ.

Von Gleich, U. (1989b). "Caracterización de la educación primaria bilingüe intercultural para niños de habla vernácula. Descripción de una tipología". En *Pueblos Indios, Estados y Educación*, Luis López y Ruth Moya (Eds.). Lima: PEB–Puno, P–EBI–MEC–GTZ, P–ERA.

Zúñiga, M. (1988). "Educación bilingüe". En *Educación bilingüe, comunidad, escuela y currículo*. Santiago: UNESCO, OREALC.

El presente texto digital fue editado y publicado por Naokim Ediciones, de Abel Montes de Oca, en Huancayo, en septiembre de 2020.

## ÚLTIMAS PUBLICACIONES DEL AUTOR:

Taipe, N. (2020). *Movimientos campesinos en Colcabamba - Tayacaja: 1970 - 1990*. Huancayo: Naokim Ediciones/UNSCH/AESCAA.

Taipe, N. , & Laurente, M. (2020). *Lucha contra la desnutrición y anemia infantil en Santa María de Chicmo*. Huancayo: Naokim Ediciones.

Taipe, N. (2020). *Historias y tradiciones orales en el devenir cultural de los kichwas del centro-sur andino peruano*. Ayacucho: Pres/ UNSCH.

Taipe, N. (2019). *Ayacucho en la perspectiva de las ciencias de la cultura* (Ed.). Ayacucho: Pres.

Taipe, N., & Mancilla, R. (2019). "Sirenas en la Iglesia Magdalena, Parroquia de Indios, en Ayacucho". En A. M. Becerril (Ed.), *Religiosidad popular en contextos campesinos de origen indígena (págs. 189-223)* México: Universidad Intercontinental.

Taipe, N. (2018). *Socializaciones en el centro–sur andino. Yachachistin hukninkunawan kawsanankupaq* Ayacucho: Pres/UNSCH.

Se pone este libro a consideración de quienes están interesados en resolver los problemas del hombre peruano que vive en sociedades con culturas diferentes.

La cultura hegemónica vive de espaldas a las subalternas. Hay pueblos que hablan quechua, aymara y lenguas de la amazonia que, por no hablar el español, la ignora o margina; luego impone creencias, moral, derecho, estética, religión, mitos y filosofía, convencida de que es la única poseedora de la verdad. Las considera inferiores sin conocer que son portadoras de conocimientos, tecnologías y valores milenarios.

Nuestra desgracia histórica se debe en parte a la escasez del diálogo intercultural que nos impide comprender los valores con que organizan sus vidas, impide trabajar con ellas en la construcción de un país vigoroso, humanizado y justo, configurando una nación pluricultural que, en su diversidad ecológica y humana, encierra la riqueza de nuestro futuro.

Oswaldo Torres Rodríguez

ISBN: 978-612-47893-9-7

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
Real, Pontificia y Nacional
1677

AESCAA